

# Le periferie dello sviluppo professionale docente

## Capacitare i contesti sociali allargati

### Abstract:

L'educazione prescolastica assume oggi un ruolo centrale in relazione alle nuove istanze partecipative provenienti dalle periferie dei contesti d'apprendimento allargati. I contesti delle periferie informali e interculturali s'integrano con i contesti dell'educazione formale nella costruzione di un sistema formativo integrato. Essi influiscono sulla professionalità docente favorendo l'espressione di risorse gestionali, relazionali e comunicative allargate. Tuttavia, non si limitano a questo. Le periferie offrono l'opportunità di ripensare al concetto dello sviluppo professionale docente, che travalica il senso tradizionale dell'incremento di competenze professionali spendibili, e trova nei contesti periferici le risorse per percorrere la libertà sostanziale di conseguire il proprio progetto realizzativo. Tramite il dispositivo riflessivo applicato alle dinamiche di partecipazione democratica e cooperazione sociale, l'individuo diventa capace di attivare le risorse sociali in senso emancipativo sullo sviluppo individuale. Le periferie dell'educazione, attivando meccanismi di cooperazione possono assumere forme di conversione capacitativa che permettono all'insegnante di ottenere capacità combinate al fine di realizzare i propri funzionamenti, professionali e personali insieme. L'approccio dello sviluppo professionale proposto diventa così capace di creare nuove direzionalità pedagogiche e formative, in modo da stabilire un nuovo quadro concettuale di *learnfare* delle capacitazioni entro cui orientare le politiche future.

Today the pre-primary education acquires a key role in relation to a new participatory requires coming from the boundaries of enlarged learning contexts. The contexts of informal and intercultural boundaries appear combined with the formal contexts of education for the building of an integrated educational system. They affect the teaching professionalism promoting the expression of management, interaction and communicative resources. However, they don't stop there. The boundaries offer the opportunity to re-think the concept of professional teacher's development, which goes beyond the traditional sense of increasing the professional specious skills, and finds in to the marginal contexts the resources to recall the substantial freedom to achieve its fulfillment project. Through the reflexivity applied on the dynamics of democratic participation and social cooperation, the individual becomes able to activate social resources in a "emancipatory sense" on individual development. The boundaries of education, through the activation of cooperative devices, can acquire new conversion forms on capability process that allows to achieve combined capabilities on the teacher's professionalism, in a way to realize the functionings fulfillment, both professional and personal. The professional development approach proposed becomes able to create new pedagogical and educational directions, by the way to establish a new conceptual framework of "learnfare of capabilities" which will orient future policies.

### Key words:

Sviluppo professionale, educazione prescolastica, contesti innovativi dell'apprendimento, capacitazioni, riflessività.

Professional development, pre-primary education, innovative contexts of learning, capabilities, reflexivity.

## 1. L'educazione prescolastica e le periferie

Nei contesti globalizzati dell'età contemporanea, fenomeni quali la migrazione e l'urbanizzazione massiccia tendono a produrre contesti sociali diversificati ed eterogenei, che producono spesso tendenze contrastanti, accentuando problemi di convivenza e riconoscimento reciproco. Le trasformazioni politico-economiche e sociali e la loro rapida evoluzione generano inoltre contesti globali di incertezza e complessità, che producono fenomeni di marginalizzazione e precarizzazione (sociale e lavorativa) in particolare per coloro che hanno difficoltà di accesso alle opportunità di partecipazione e inclusione sociale. Tali questioni vengono affrontate a livello politico tramite l'adozione di misure e programmi rivolti all'incremento della competitività e della razionalizzazione economico-produttiva. Le politiche europee hanno adottato misure di investimento sui sistemi d'istruzione e formazione in funzione di incremento dell'occupazione<sup>1</sup>, dal momento che quest'ultima viene interpretata nella sua capacità di favorire condizioni di benessere generalizzato, partecipazione e inclusione sociale.

Le questioni emergenti in materia di integrazione socio-culturale e convivenza civile segnalavano l'esistenza di contesti locali fortemente connotati che richiedevano attenzioni e risposte specifiche. Inoltre, la transizione attuata dalle politiche nazionali protezionistico-assicurative (*Welfare State*) nella direzione dell'auto-soddisfazione dei bisogni (*Active Welfare*) rischierebbe di provocare, nel caso in questione, un'amplificazione delle differenze di qualità e di accesso ai servizi; esse tenderebbero a produrre discriminazione sociale e disuguaglianza nell'accesso alle opportunità, provocando di fatto ciò che si intendeva, nelle intenzioni, prevenire.

Recenti studi dimostrano, ad esempio, che nelle aree urbane a rischio di povertà il ridotto gettito fiscale può mettere in difficoltà le amministrazioni periferiche nella predisposizione di servizi rivolti alla prima infanzia<sup>2</sup>. Va ricordato inoltre, che in situazioni marginali dov'è più facile la carenza di servizi, è quasi sempre la donna a mettere in discussione la propria posizione occupazionale sotto la pressione di spinte culturali che la inducono a dedicarsi alla cura e all'assistenza familiare<sup>3</sup>. Ciò condiziona in misura significativa non solo le reali opportunità di inclusione sociale tra i bambini ma va ad accentuare situazioni di discriminazione socio-culturale e di genere.

Abbiamo già visto come le politiche comunitarie prescrivano ai Paesi membri misure generalizzate di investimento sui sistemi d'istruzione e formazione per incrementare la competitività entro l'attuale "knowledge society", ritenendo il solido possesso di competenze e abilità come predittivo al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici (COM 2010). Secondo tale prospettiva, il segmento prescolastico assume un ruolo centrale in funzione del miglioramento dei risultati formativi, ed interpretato nella sua capacità di costruire i pre-requisiti agli apprendimenti scolastici successivi. L'investimento sul primo segmento

---

<sup>1</sup>) Nell'ottica della promozione dello sviluppo e della crescita economica, l'Europa ha adottato una politica di investimento sui sistemi di istruzione e formazione per costruire quel complesso di competenze indispensabili a competere nell'attuale "società della conoscenza". La qualificazione del sistema formativo viene interpretato nella sua funzionalità predittiva rispetto al conseguimento/raggiungimento di risultati formativi professionalizzanti, e spendibili in funzione occupazionale. Tale strategia si fonda su una sorta di capitalizzazione della formazione che interpreta gli obiettivi conseguiti nei termini di un valore aggiunto di tipo economico, capace di compensare l'investimento iniziale realizzato con una restituzione nei termini di incremento sul PIL nazionale. La teoria del "Capitale Umano" espressa da Becker, destinata a diventare riferimento costante delle politiche economiche mondiali, considera il patrimonio di conoscenze ed abilità acquisite dal soggetto come una sorta di "capitale" da scambiare sul lavoro per ottenere una remunerazione. (Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press. 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993). La funzione dell'istruzione e formazione viene quindi subordinata alle logiche economiche a scapito dello sviluppo di attitudini e disposizioni personali in senso prettamente umanistico ed emancipativo. Si noti, curiosamente, che l'economista statunitense ha ricevuto, analogamente ad A. Sen, il Premio Nobel per l'Economia, nel 1992.

<sup>2</sup>) Il decentramento politico in alcuni paesi (ad esempio, Canada e Ungheria) ha condotto alla creazione di aree rurali indipendenti troppo piccole o troppo povere per sostenere, senza una forte assistenza statale, servizi educativi e di cura per la prima infanzia di qualità. Anche in situazioni in cui i finanziamenti sono disponibili (come in Australia), un coordinamento efficace può essere ostacolato da un'alta dispersione abitativa, da una separazione dei luoghi deputati all'educazione prescolastica e da un approccio all'infanzia orientato al mercato (Starting Strong II, 2006; Education Today: The OECD Perspective, 2009).

<sup>3</sup>) Dalle indagini europee emerge come le famiglie affrontino quasi simultaneamente i dilemmi conciliativi di lavoro e cura che però vengono prevalentemente risolti con il "doppio carico" sulle spalle della popolazione femminile lavoratrice (Daly & Rake, 2003) producendo l'inevitabile infragilimento dei legami familiari e delle identità personali, ed accentuando le disuguaglianze di genere. Ancora, la condizione di immigrati extracomunitari con vissuti e situazioni irregolari scoraggia l'iscrizione dei figli all'asilo nido o ad altri servizi pubblici, perchè tali situazioni espongono a controlli sui permessi di soggiorno e/o sulla regolarità del contratto di lavoro. E' cosa nota che soprattutto le donne straniere, impiegate come collaboratrici domestiche o in compiti di cura ed assistenza agli anziani, vanno ad alimentare il lavoro sommerso. Tali considerazioni derivano dalle conclusioni a cui sono pervenute le ricerche condotte dall'Istituto IARD per conto della Commissione Europea e della Regione Lombardia è stato possibile ricostruire le caratteristiche di dell'inserimento lavorativo di quattro gruppi etnici di alcune importate città metropolitane (Berlino, Parigi, Barcellona, Milano). (Ambrosiani, M., Abbatecola, E. (A cura di) (2004). *Immigrazione e Metropoli. Un confronto europeo*. Milano: Franco Angeli).

dell'educazione formale viene incentivato anche in relazione alla sua capacità di intervenire rispetto alla prevenzione/rimozione di problemi sociali fin dalla più tenera età, quali lo svantaggio educativo. Oltre al miglioramento dei risultati, tale strategia mira a prevenire l'abbandono scolastico, così come verificato da diverse indagini e ricerche comparative (OCSE- Eurydice, 2009; UNICEF, 2008). Quindi la funzione dell'educazione prescolastica di favorire precocemente il raggiungimento di obiettivi di tipo economico consentirebbe di produrre benefici generalizzati sulla società, in relazione alla rimozione dello svantaggio socio-culturale e a pratiche di inclusione sociale.

Tuttavia l'ipotesi parrebbe offrire un'interpretazione semplicistica delle questioni legate alla convivenza e alla diversità culturale che caratterizzano le aree periferiche: le potenti forze di omogeneizzazione che spingono sui gruppi minoritari all'inclusione vengono controbilanciate da tendenze persistenti alla diversificazione, in funzione del mantenimento dell'identità culturale e sociale. La persistenza di condizioni di marginalizzazione socio-culturale, spinte per lo più a livello periferico, determinano condizioni di svantaggio dei bambini inseriti nei servizi prescolastici, contribuendo ad amplificare il divario educativo con i coetanei italiani.

Tali questioni trovano riscontro nei rapporti internazionali, rivolti alla valutazione del benessere sociale dei bambini comunitari (OECD, 2009)<sup>4</sup>. Il reddito familiare italiano medio è relativamente inferiore agli standard stabiliti dall'OCSE, ed i tassi di povertà infantile risultano sensibilmente elevati: essi corrispondono infatti al 15% rispetto ad una media OCSE del 12,4%. Inoltre, poco meno di un bambino italiano su due vive in famiglie "sovraffollate" (48%) rispetto a meno di uno su tre in generale nell'OCSE (30%). Allo stesso modo, un bambino su tre vive in cattive condizioni ambientali locali rispetto ad un bambino su quattro in media nei paesi valutati. La misurazione dei risultati scolastici posiziona l'Italia al 4° posto rispetto al peggiore rendimento scolastico medio e il 2° maggiore divario tra gli studenti con alti e bassi risultati (preceduto solo dal Messico). I dati internazionali suggeriscono quindi che la persistenza di condizioni di disagio e povertà domestica e familiare favoriscono fenomeni di svantaggio socio-culturale ed emarginazione sociale.

La Mantovani (2012) sottolinea come i contesti dell'educazione prescolastica possano favorire la rimozione dello svantaggio socio-culturale attraverso la creazione di occasioni comunicative dialogiche controllate tra genitori immigrati e personale educativo, tali da consentire approfondimenti interpretativi che permettano di attivare processi di conoscenza e comprensione dei modelli educativi e delle rappresentazioni sociali sull'infanzia possedute dagli interlocutori.

L'esame delle periferie in senso fisico, sociale ed educativo ci porta tuttavia a riflettere sul fatto che, per rimuovere le condizioni di incapacitazione che caratterizzano le relazioni umane, esse vadano interpretate non come limiti da rimuovere o carenze da compensare, bensì come leve di capacitazione individuale e sociale. I cambiamenti richiesti nell'educazione (a partire dal segmento prescolastico) si potranno realizzare solo nella misura in cui si sarà capaci di cogliere il valore di quelle risorse che, pur esistendo, restano relegate a livello periferico: e questo vale tanto per gli aspetti formali che per quelli informali. Secondo il nostro intento specifico, l'attivazione delle risorse informali di tipo sociale, richiamando valori portanti quali la partecipazione, la comprensione e solidarietà reciproca, permette di mobilitare gli impliciti e/o sottesi periferici per valorizzarli secondo il loro potenziale capacitativo, atto a produrre ricadute significative sullo sviluppo degli individui, e riqualificare le politiche formative nel loro complesso.

## **2. I contesti d'apprendimento di tipo innovativo**

Il sistema formativo nel suo complesso interpreta l'investimento sul segmento prescolastico come garanzia assicurativa rispetto ai risultati futuri, in funzione del successo formativo e della sua spendibilità occupazionale. Tuttavia, abbiamo visto che tali impostazioni si scontrano con una realtà di marginalità socio-culturale e carenza di strumenti e risorse che ostacolano il perseguimento di tali obiettivi. Risulta necessario concentrarsi sulla formulazione di nuove prospettive formative e capacitative che rileggano le periferie non più secondo il paradigma della marginalità sociale e/o interculturale, ma valorizzandole quali dispositivi privilegiati di capacitazione.

---

<sup>4</sup>) OECD (2009). *Country highlights; Doing Better for Children*. Paris: OECD Publishing.

A livello di educazione prescolastica, la persistenza di condizioni locali sfavorevoli per l'accesso generalizzato ai servizi si intreccia con situazioni di discriminazione socio-culturale e disuguaglianze. La questione della qualificazione e dell'accessibilità dell'educazione prescolastica non può ignorare la questione della rimozione delle condizioni di svantaggio socio-culturale a livello periferico. Tale funzione non può essere demandata all'azione di uniformazione culturale ed educativa che scaturisce dalle interazioni scolastiche, ma richiede il coinvolgimento attivo dei contesti parentali, intergenerazionali ed interculturali allargati. Brooks-Gunn J. (2003)<sup>5</sup> ha evidenziato come, sui bambini svantaggiati o in precarie condizioni socio-economiche, i risultati dei programmi di educazione infantile rechino risultati immediatamente tangibili, che si mantengono a lungo termine solo se adeguatamente supportati e incentivati a livello trasversale (integrazione con la funzione familiare e/o altri servizi).

Le periferie decentrate e/o svantaggiate vanno comprese in senso inclusivo nella progettazione di un sistema formativo integrato, capace di generare un potenziamento e valorizzazione dei contesti d'apprendimento interculturali, al fine di realizzare la coesione sociale e cittadinanza attiva. I nuovi contesti dell'*Active Welfare*, centrati sull'attivazione e la mobilitazione personale di soddisfazione autonoma dei bisogni, richiedono un potenziamento delle risorse individuali al fine di progettare i propri percorsi realizzativi ed esistenziali e le modalità del loro perseguimento. Il coinvolgimento dei contesti sociali ed interculturali allargati, parentali ed intergenerazionali, e degli *stakeholders* locali (comunità territoriali, reti, gruppi ed associazioni coinvolte) in funzione educativa costituiscono lo snodo essenziale per qualificare tanto i servizi educativi formali che per potenziare le risorse delle reti informali.

L'educazione prescolastica assume dunque una precisa funzione di stimolo e sostegno all'integrazione interculturale, che va perseguita attraverso lo sviluppo di forme di conoscenza e valorizzazione delle diversità, quali sono le manifestazioni immateriali della tradizione orale o i *know-how* tradizionali, con le loro ricadute promozionali sul dialogo interculturale.

Il recente *Education at a Glance* del 2012<sup>6</sup>, diversamente ai rapporti precedenti, tende a confermare tale funzione assegnata all'educazione formale enfatizzando aspetti quali l'ambiente di apprendimento e l'organizzazione del contesto educativo. I dati rilevano come il maggior tempo impiegato dagli insegnanti italiani nell'attività didattica a scapito di quello dedicato all'organizzazione del contesto e delle relazioni contribuisca a ridurre i risultati scolastici degli alunni nei test internazionali OCSE-PISA.

Ecco che l'insistenza sull'adeguamento dei sistemi d'istruzione e formazione attraverso l'incremento di competenze tecnico-strategiche, e la fiducia riposta nella loro capacità di contrastare le disuguaglianze e lo svantaggio socio-culturale producendo benessere sociale, risultano non solo ottimistiche, ma sembrerebbero suggerire un'interpretazione riduttiva della complessità sociale e delle componenti allargate che intervengono a condizionare il successo formativo.

Se la soddisfazione dei bisogni viene demandata alla disponibilità di attivazione personale, la valorizzazione educativa dei contesti periferici in senso meramente strumentale, in funzione cioè occupazionale, appare limitata e fuorviante, perché capace di suggerire nient'altro che traduzioni di valore di tipo monovalente e de-umanizzante. Il percorso educativo di ogni bambino va gestito in maniera allargata, sulla base di un sistema formativo dialogico ed integrato, che coinvolga le reti sociali ed interculturali in senso realmente democratico, partecipativo ed inclusivo. Questo permette di ri-orientare in senso umanistico il concetto di sviluppo e crescita della persona, che trae dall'interazione con diversi fattori ambientali, culturali e periferici provenienti dai contesti d'apprendimento informali le risorse di auto-potenziamento e affermazione personale. Tale impostazione si fonda su un ri-pensamento in senso estensivo e comprensivo del concetto di dialogo interculturale: esso necessita del rafforzamento dell'autonomia di tutti i partecipanti grazie alla

---

<sup>5</sup>) Nel corso di una presentazione al Congresso degli Stati Uniti nel 2003, Jeanne Brooks-Gunn, professore di Sviluppo Infantile alla Columbia University di New York, ha riassunto i benefici dell'istruzione prescolare nel modo seguente: I programmi di qualità presso i centri infantili migliorano i risultati scolastici e il comportamento dei bambini. Questi effetti sono maggiori per i bambini poveri e per quelli con genitori poco istruiti. I benefici permangono fino alla fine della scuola primaria e negli anni delle scuole secondarie, anche se gli effetti sono minori rispetto ai primi anni delle primarie. I programmi che proseguono anche nella scuola primaria e che prevedono interventi precoci intensivi hanno effetti più incisivi e duraturi. Se adeguatamente associati ad altri servizi, quelli per la prima infanzia possono produrre benefici aggiuntivi di ricaduta sociale, come un tasso più elevato di occupazione per le madri, una riduzione della povertà della famiglia, migliori competenze genitoriali e maggiore coesione delle famiglie e delle comunità (UNICEF Report Card 8, 2008, 11).

<sup>6</sup>) Il rapporto OCSE *Education at a Glance* del 2012 sottolinea il fatto che gli insegnanti italiani dedichino la maggior parte del loro tempo di lavoro all'insegnamento nelle classi e poco tempo a scuola per l'organizzazione, per altre attività con gli studenti ecc... Questo aspetto dell'attività docente si traduce in un certo tipo di didattica, che rende i quindicenni italiani molto meno brillanti nei test internazionali dei loro coetanei giapponesi. Per rivendicare migliori condizioni retributive in Italia diventa pertanto indispensabile considerare dapprima una radicale trasformazione della didattica e dell'organizzazione del tempo scuola e poi conseguentemente un aumento del tempo degli insegnanti a scuola dedicato ad altre attività oltre l'insegnamento in classe (OECD (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>)

crescita delle loro capacità e allo sviluppo di prassi interattive e dialogiche che favoriscono atteggiamenti di scambio, solidarietà attiva e comprensione reciproca, senza ledere l'identità personale e collettiva.

Tale impostazione produce non solo benefici immediatamente tangibili sui contesti educativi come quelli prescolastici, ma presuppone un ri-pensamento in senso capacitativo di tutto il sistema sociale nel suo complesso. L'integrazione culturale procura un valore aggiunto nei termini di arricchimento individuale e collettivo, stimola la creatività e la produzione di soluzioni inedite, qualificando le relazioni informali quali contesti d'apprendimento di tipo innovativo.

Il contributo dei contesti d'apprendimento (allargati, sociali ed interculturali) determina dunque il riposizionamento in senso innovativo della funzione delle periferie, che acquisiscono una nuova valenza di sviluppo e sostegno della capacitazione individuale e sociale. Le periferie dell'educazione, intese come gli ambiti delle relazioni tra le diversità che scaturiscono dal rapporto tra formale ed informale (quest'ultimo, sia sociale che interculturale), diventano in tal senso dei fattori essenziali di attivazione della capacitazione individuale e sociale. I processi di negoziazione e partecipazione democratica e di integrazione interculturale, che provengono dalla pratica dialogica tra formale ed informale, determinano non solo una qualificazione educativa a livello istituzionale, ma producono una restituzione sociale nei termini di capacitazione delle periferie. Intese in tal senso, queste perdono la matrice interculturale e lo sfondo di marginalità sociale a cui vengono comunemente associate per essere finalmente riconosciute nel loro potenziale capacitativo sullo sviluppo. Tale cambiamento concettuale rappresenta il principio-cardine sui cui impernare un nuovo concetto di sviluppo delle persone in senso realmente critico ed emancipativo, che supera i confini dei contesti socio-culturali e istituzionali d'appartenenza, valorizza le scelte personali e sostiene gli apprendimenti in senso promozionale, per conseguire i propri scopi realizzativi.

### 3. Il ripensamento del concetto di sviluppo professionale

Il contributo della ricerca illustra esperienze già avviate di coinvolgimento dei contesti periferici in funzione della creazione di sistemi formativi integrati, evidenziando esperienze e soluzioni che privilegiano approcci innovativi, leggeri ed intelligenti con cui organizzare i servizi educativi prescolastici. La crescita di servizi integrativi, innovativi e/o alternativi a quelli tradizionali come il nido famiglia, i nidi aziendali e gli spazi gioco segnalano nuove domande di socializzazione delle famiglie e di flessibilizzazione nell'organizzazione dei servizi. I genitori si configurano come soggetti attivi che intervengono nella co-progettazione e gestione dei servizi educativi (Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia [IRER], 2004). Il *libro bianco sull'innovazione sociale* segnala esperienze internazionali di *focus group* e *creative thinking* che coinvolgono bambini, genitori, reti sociali e interculturali nella progettazione di spazi scolastici ed urbani (Murray R., Mulgan J., J.Caulier-Grice, 2008, 42)<sup>7</sup>, contribuendo ad evidenziare la transizione in atto da consumatori (*user*) a produttori di servizi (*prosumer*) ed il manifestarsi di nuove espressioni culturali legate all'incontro di prospettive, culture e provenienze differenti.

---

<sup>7</sup>() Il *libro bianco sull'innovazione sociale* illustra alcuni esempi di esperienze di integrazione partecipativa dei contesti sociali allargati nella progettazione e pianificazione della vita pubblica, sociale ed educativa. Il lavoro di *Children's Express* prevede la partecipazione di bambini, scuole e famiglie nel pensare idee per la rigenerazione dei quartieri (al fine di influenzare le politiche pubbliche). La *Social Exclusion Unit* chiede ai bambini di intervistare altri bambini che vivono in zone residenziali *housing estate* (zone residenziali periferiche) per fare delle presentazioni ai ministri. Altri esempi di modelli partecipativo-preventivi che spingono all'innovazione dei sistemi prevedono dei *driver* per energizzare e rinforzare i gruppi emarginati. Tali esperienze innovative dimostrano come i cambiamenti spesso non siano implementati dal settore pubblico, ma siano di origine *bottom-up*: esempi di organizzazioni *non-profit* cercano di produrre trasformazioni a livello del sistema, come la *Nike Foundation* che lavora per sviluppare nelle adolescenti le capacità per apportare cambiamenti sociali ed economici nelle loro famiglie e comunità. Le esperienze di *Time banking* introducono il concetto della capitalizzazione del tempo impiegato in mansioni di cura e assistenza per valorizzare le attività informali: Vi sono circa 100 *time bank* in Inghilterra, che operano secondo un modello *person-to-person*: le persone "depositano" il loro tempo attraverso l'aiuto che danno agli altri e lo ritirano quando hanno bisogno di dedicarlo a se stesse. Ma recentemente sono state sviluppate delle banche *person-to-agency*, come quelle sviluppate dalla SPICE, che ha all'attivo ben 40 progetti nel Galles del Sud dove le istituzioni come le autorità locali, le scuole e le associazioni offrono tempo per diversi lavori di volontariato che possono essere spesi come tempo per internet, pasti e anche affitto delle case popolari. Un'altra esperienza ancora propone di estendere gli spazi pubblici per la produzione domestica, come l'offrire porzioni di suolo pubblico ai cittadini, agli studenti e così via, per piantare fiori, frutta e vegetali. La *Food for Life Partnership* (che include la *Focus on Food Campaign*, la *Graden Organic* e la *Health Education Trust*), è un network di scuole e comunità inglesi che si dedicano a trasformare la cultura del cibo. Altre ancora, che orientano gli *user* tradizionali a diventare *prosumer*, descrivono esperienze come l'*Expert Patients Programme*, che insegna agli *user* di gestire le proprie condizioni di salute in maniera più effettiva, oppure l'organizzazione americana *Citizen Schools* che rende insegnanti quei cittadini che insegnanti non sono.

Le esperienze di innovazione sociale di matrice *bottom-up* incidono tuttavia in misura parziale e/o settoriale se non comprese in un ridisegno politico complessivo, capace di ridefinire il concetto di sviluppo come esercizio della libertà personale di scegliere i propri obiettivi ed avere la possibilità di realizzarli, in coerenza con motivazioni, desideri e *vision* personali. In accordo con tale prospettiva, anche lo sviluppo professionale del personale educativo va ridefinito e ripensato alla luce del peso della capacitazione dei contesti d'apprendimento di tipo innovativo. Chiarisce Riva (2005) come un professionista dell'educazione debba essere disponibile ad accogliere il sapere che nasce dall'interazione contingente di soggetto-oggetto, che attribuisce significato agli accadimenti: ciò determina il "lavoro pedagogico" che, calato nel "qui e ora", costruisce nuovo "sapere pedagogico". Come dice Padoan (2010), "Nuovi riti con caratteristiche di fluidità diventano i nuovi spazi di pensiero e di azione; inventio e sperimentazioni circuitano il lavoro teorico e sul campo. Il lavoro, in questo senso, non è più dato, tradotto, ma è un'esperienza, una riscoperta o una nuova scoperta, un cambiamento. In questo senso la fluidità comporta un nuovo processo in cui la separazione, la rottura, cedono il posto alla *differenza*" (p. 245).

Il concetto della professionalità educativa esige quindi una ri-personalizzazione in senso relazionale e periferico, che travalica la visione tradizionale dell'incremento di competenze professionali formali per accogliere altre prospettive, soprattutto informali, di valorizzazione e potenziamento della propria esperienza. Questa visione consente di coltivare nuove aperture prospettive che guardano alle esperienze allargate ed interculturali come foriere di arricchimento e condivisione sociale, arrivando a costituire un terreno fertile su cui innestare una nuova cultura dello sviluppo.

La professionalità educativa viene così richiamata alla sua riqualificazione in ragione delle trasformazioni dei contesti formali ed informali. L'investimento sulla professionalità degli insegnanti diventa il presupposto indispensabile alla qualificazione degli apprendimenti conseguiti dagli alunni, collocando il tema dello sviluppo professionale come decisivo all'interno delle politiche formative (OECD-TALIS, 2009). Si sottolinea a proposito il valore crescente assunto dagli atteggiamenti professionali di ricerca/scoperta e innovazione, di rinnovamento e aggiornamento continui, che si pensa diventino a loro volta trasferibili sulle generazioni future.

L'indagine TALIS definisce lo sviluppo professionale "come l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo", comprendendo nella definizione anche le diverse esperienze informali che l'individuo compie durante il suo percorso esistenziale e le relative modalità e strategie d'apprendimento impiegate. La necessità di incoraggiare e responsabilizzare gli insegnanti rispetto all'auto-formazione e allo sviluppo professionale continuo stimola un ripensamento della carriera professionale dalla formazione iniziale al *continuing training* (CEDEFOP, 2010)<sup>8</sup>, attribuendo uno specifico valore formativo al confronto dialogico e riflessivo nell'*équipe* professionale, e alla programmazione di spazi interscolastici ed extrascolastici di integrazione dei contesti socio-culturali allargati. La prospettiva prevalente sembra sempre più affine a quel mutamento di rapporto tra "saperi sapienti" e "insegnati" tratteggiato da Margiotta (2010)<sup>9</sup>, dove i contesti tradizionali di trasmissione formale si aprono ad interagire e comprendere la complessità dell'esistente fuori dai confini scolastici. Il docente è chiamato a dare stabilità e forma consapevole alle azioni che nascono dai vissuti sociali, interculturali e personali dei nuovi contesti allargati, evidenziando la necessità di politiche di sviluppo della professionalità docente capaci di far leva sulle capacitazioni<sup>10</sup>.

La qualificazione professionale del responsabile dell'educazione prescolastica in funzione della gestione dei contesti d'apprendimento di tipo innovativo consente una duplice funzione. Da un lato, la focalizzazione sulla capacitazione delle esperienze, dei vissuti e contesti di provenienza dei bambini consente di

---

<sup>8</sup>) L'organismo del CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) illustra uno schema di sviluppo professionale pensato sull'intero arco della carriera docente, articolato in:

- Formazione iniziale (*Initial*): consiste nell'acquisizione di conoscenze e abilità di base per l'esercizio della professione
- Introduzione alla professione (*Induction*): consiste nei primi anni di pratica della professione docente, in cui conoscenze teoriche e prassi diretta si integrano in una circolarità ricorsiva, autoalimentante e produttiva in ragione dei dispositivi critico-riflessivi attivati.
- Formazione continua o in servizio (*Continuing*): consiste nell'intero arco di servizio della professione fino al pensionamento.

<sup>9</sup>) Margiotta rileva a proposito dell'insegnamento e della sua nuova interpretazione in qualità di professione sociale che oggi "...all'insegnante si chiede soprattutto (e quasi fino al punto di agire indipendentemente dalla forma organizzativa della scuola in cui insegna) di elaborare creativamente proprio quel rapporto tra saperi sapienti e saperi insegnati, elaborandolo e sviluppandolo attraverso strategie non solo trasmissive o didattiche ma ancor più professionali, dunque formative; e che, infine, il profilo professionale che va tematizzato in indagini come questa non può che essere il suo profilo "in esercizio". (Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente; Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia).

<sup>10</sup>) Costa, in *Agency formativa per il nuovo learnfare*, fa riferimento al "learnfare delle capacitazioni" come diritto all'apprendimento permanente in funzione di sviluppo delle capacitazioni per la realizzazione dei funzionamenti. Le *capabilities*, come da paradigma teorico di A. Sen, sono l'insieme delle risorse relazionali di cui dispone una persona, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente. In questa prospettiva, la competenza dell'insegnante perde la valenza meramente prestazionale per diventare "competenza ad agire" (*agency*).

neutralizzare le derive tecnico- efficientistiche connesse alle politiche educative incrementalmente. Dall'altro, l'integrazione di aspetti informali e/o implicite emergenti produce un impatto sullo sviluppo professionale in quanto permette di ri-unificare in senso umanizzante responsabilizzazione sociale ed esigenze professionali, descrivendo un nuovo orizzonte di senso entro cui inscrivere la professionalità docente.

Certamente un insegnante, per farsi carico di un nuovo ruolo, deve avere libertà di sviluppare autenticamente, in senso capacitativo, la sua stessa professionalità. In altri termini, l'interazione con contesti socio-culturali differenti pone nuove sfide all'insegnante ed esige soluzioni conciliative ed inclusive, che retroagiscono sulla sua individualità favorendo nuove interpretazioni e modificazioni. Non si può infatti pensare all'azione educativa di abilitazione sui contesti allargati se viene negata al docente la possibilità di scegliere quali di questi attivare, sostenere e coltivare. La capacità di decidere rispetto a ciò che ritiene veramente significativo, e la possibilità di realizzarlo, sono condizioni indispensabili alla progettazione di qualsiasi azione semanticamente fondata, sia esterna che interna.

In questo senso, le nuove competenze di attivazione dei contesti interculturali e sociali allargati richieste al docente diventano "competenze ad agire". L'*empowering* professionale dipende quindi dalla possibilità di sviluppare un'*active agency* qualificante il rapporto tra condizioni dell'azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l'azione e per l'azione (Costa, 2012, 10). Il concetto di sviluppo va inteso dunque come percorso di capacitazione individuale: l'insegnante cioè realizza delle esperienze entro i contesti informali/ periferici che determinano nuove modalità e prospettive di significazione del suo agire, pongono nuove sfide e richiedono adattamenti, forniscono sollecitazioni e creano opportunità di conversione, stimolando nuove capacità di riflessione e metacognizione. Tali situazioni favoriscono la creazione di nuovi processi mentali e comportamentali che producono aumento di consapevolezza, padronanza e autonomia personale. Allo stesso modo in cui i contesti informali e periferici aumentano le opportunità di capacitazione individuale, questa retroagisce sulla comunità sociale nei termini di aumento delle opportunità di realizzare esperienze significative di valore collettivo, favorendo l'incremento della capacitazione sociale. Il concetto di sviluppo, pertanto, va ripensato come un percorso capace di valorizzare pienamente le periferie dell'educazione in chiave capacitativa.

#### 4. Sviluppo e libertà sostanziale

La capacitazione dello sviluppo professionale interpreta il passaggio da una polarizzazione sui mezzi (produttività- incremento economico) ad una centrata sui fini (agentività/ libertà sostanziale) (Costa, 2012). La transizione verso il nuovo paradigma della capacitazione consiste, essenzialmente, nel processo di espansione delle libertà di cui l'individuo può godere: tuttavia, per poterle esercitare, l'individuo deve avere prima di tutto la capacità di saperle cogliere.

L'approccio alle capacitazioni (*capabilities*) viene proposto da A. Sen in funzione della realizzazione dei funzionamenti (*functionings*) essenziali, intesi come obiettivi finali di realizzazione personale. Questi riferiscono a stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni si riferiscono agli insiemi di combinazioni alternative dei funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti, che una persona è in grado di realizzare<sup>11</sup>.

Il ruolo delle istituzioni politiche andrebbe dunque ricondotto alla creazione delle condizioni socio-culturali più favorevoli all'espansione personale, intesa come possibilità di disporre realmente delle opportunità e delle condizioni più proficue ai fini del conseguimento dei funzionamenti prescelti<sup>12</sup>.

<sup>11</sup>) Per chiarire questa distinzione può essere utile riprendere un esempio di Sen: "...un benestante che digiuni [...] può anche funzionare, sul piano dell'alimentazione, allo stesso modo di un indigente costretto a fare la fame, ma il primo ha un "insieme di capacitazioni" diverso da quello del secondo (l'uno può decidere di mangiar bene e nutrirsi adeguatamente, l'altro non può)" (Sen, 2000, 79). Ora, osserva Sen, "...mentre la combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona rispecchia la sua riuscita reale, l'insieme delle capacitazioni rappresenta la sua libertà di riuscire, le combinazioni alternative di funzionamenti tra cui essa può scegliere." (Sen, 2000, 80). L'approccio delle capacitazioni può guardare sia ai funzionamenti realizzati sia all'insieme capacitante delle alternative a disposizione, a seconda che ci si voglia focalizzare sulle cose che una persona fa o su quelle che è libera di fare. È, però, preferibile, secondo Sen, concentrarsi su queste ultime, dal momento che "è possibile dare importanza anche al fatto di avere occasioni che non vengono colte; anzi, è naturale muoversi in questa direzione, se il processo attraverso il quale vengono generati gli esiti ha un suo significato" (Sen, 2000, 80).

<sup>12</sup>) Il *capability approach* seniano permette di stabilire un'unità di misura più plausibile e realistica della ricchezza di un paese rispetto al PIL, consentendo la comparazione tra situazioni individuali in maniera più oggettiva e attendibile rispetto all'approccio *welfarista* tradizionale. Rispetto all'adozione di un modello che considera la ricchezza di un paese esclusivamente nei termini di reddito pro capite, Sen contrappone una visione di garanzia istituzionale della libertà individuale, che può esprimersi compiutamente solo se sussistono le condizioni imprescindibili alla sua realizzazione. È in questi termini che si esplica il concetto di *well-being* come il più alto raggiungimento del benessere sociale ed individuale.

Martha Nussbaum<sup>13</sup> propone un ipotetico percorso di sviluppo delle *capabilities* che considera le caratteristiche personali (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, stato di salute, gli insegnamenti interiorizzati etc.) come stati fluidi e in continuo mutamento, che si modificano nell'interazione con l'ambiente sociale, economico e familiare<sup>14</sup>. Quindi i contesti parentali, intergenerazionali e sociali allargati determinano la formazione della persona e il suo sviluppo individuale, analogamente al contributo dell'educazione formale. Infatti, in *Creare capacità*<sup>15</sup>, Nussbaum afferma: "le persone che hanno ricevuto anche solo un'istruzione di base aumentano fortemente le opportunità d'impiego, le possibilità di partecipazione politica, le competenze per interagire proficuamente con gli altri nella società, ad ogni livello, locale, nazionale e anche globale." (p. 145)<sup>16</sup>. Come ha scritto Loiodice (2003), "emerge la fundamentalità del ruolo che l'educazione e la formazione svolgono rispetto alla costruzione di un nuovo modo di pensare, progettare e vivere la differenza di genere". L'intervento dell'interazione con i fattori ambientali sullo sviluppo personale incide quindi a livello di sviluppo individuale, determinando il livello ottimale perseguibile di formazione personale.

secondo i modelli teorici proposti, lo sviluppo individuale (infantile e adulto, personale e professionale) va interpretato come realizzazione di un funzionamento esistenziale. Nell'educazione prescolastica, l'integrazione dei diversi contesti educativi con cui il bambino interagisce assume il valore di dispositivo capacitativo di realizzazione di apprendimenti essenziali, che determinano le capacità interne della persona. I confini educativi formali tradizionali (scolastici) si espandono fino a comprendere e integrare molteplici agenzie educative e socio-culturali. Tale processo di espansione/inclusione capacitativa degli agenti periferici li qualifica come leva di espansione delle libertà sostanziali di sviluppo individuale. In tal senso, le risorse relazionali e partecipative attivate dall'integrazione dei contesti allargati/periferici costituiscono sia i fattori di costruzione delle capacità interne dell'individuo, nel momento della sua formazione culturale e sociale, che i fattori di conversione per l'espressione generativa del loro potenziale realizzativo.

Da questo punto di vista, la garanzia di condizioni/opportunità favorevoli permette alle capacità interne di accedere a tutta la gamma più vasta di combinazioni di funzionamenti possibili. Il solo possesso e l'esercizio delle capacità interne non permette tuttavia di conseguire libertà sostanziale, perché esclude qualsiasi confronto e partecipazione alla definizione sociale. La libertà sostanziale, intesa come libertà di conseguire realmente i propri fini esistenziali, si compie solamente entro un processo di negoziazione e partecipazione democratica, che contribuisce a definire, connotare e validare i fini prescelti.

Ricorda Nussbaum (2011) come la dimensione del riconoscimento dell'altro, inteso come periferia rispetto a sé, potenzia la capacità di partecipazione sociale e cittadinanza attiva. In accordo con Pinto Minerva (2004, 2005), possiamo considerarci tutti soggetti *unic* che costruiscono la loro unicità *nell'interazione con gli altri*, da cui ci differenziamo progressivamente per poterci distinguere (a livello psicologico e culturale), giustificando così la contraddizione nell'indispensabilità degli altri. In tal senso, le risorse partecipative e cooperative provenienti dai contesti sociali consentono l'attivazione capacitativa di fattori periferici di

<sup>13</sup>) Martha Nussbaum illustra dieci punti imprescindibili di funzionamenti umani, che assumono una valore di universalità, trascendente le stesse differenze socio-culturali in cui si esprimono. La lista esprime tuttavia i funzionamenti in senso diverso rispetto a quello di Sen, ovvero avvicinandoli al concetto di *capabilities* come opportunità di scelta tra diverse alternative possibili, che ogni istituzione politica dovrebbe impegnarsi a garantire al cittadino per il pieno dispiegamento delle sue potenzialità.

<sup>14</sup>) Per Nussbaum le capacità che si generano dall'interazione con l'ambiente sono definite *capacità interne* (*internal capabilities*). La combinazione di queste con fattori socio-economici, politici ed istituzionali in grado di supportarle (che chiameremo *fattori di conversione*) generano a loro volta le *capacità combinate* (*combined capabilities*). Esse esprimono la realizzazione compiuta della libertà sostanziale di scegliere e conseguire la vita a cui realmente si dà valore. Quindi per Nussbaum l'istituzione politica (Stato) giustifica la propria esistenza nella misura in cui non solo garantisce all'individuo il possesso delle capacità interne (ad esempio, attraverso l'istruzione), ma anche creare le condizioni esterne favorevoli alla loro piena espressione in senso realizzativo ed esistenziale.

<sup>15</sup>) Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge (Mass.) - London, The belknap Press of Harvard University Press (trad. it. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012).

<sup>16</sup>) L'autrice tiene a precisare, in coerenza con gli obiettivi politici generali di inclusione sociale e partecipazione ad una cittadinanza attiva, che gli Stati devono impegnarsi a combattere l'assenza o carenza d'istruzione, che rappresentano un onere incalcolabile sul benessere sociale, economico, intellettuale e psicologico dell'individuo, e costituiscono un serio ostacolo alla realizzazione personale. Afferma ancora che "...l'istruzione (nelle scuole, in famiglia, nei programmi di sviluppo per bambini e adulti gestiti dalle organizzazioni non governative) trasforma le capacità esistenti delle persone in capacità interne sviluppate di vario tipo."

conversione, che determinano nell'individuo capacità di livello superiore a quelle interne. L'integrazione e partecipazione con i contesti di apprendimento di tipo innovativo consente dunque di attivare *capabilities* più mature e raffinate, dette "combinare", perché interagenti con fattori di conversione, che richiedono un'attivazione personale più profonda ed inclusiva.

Secondo tal prospettiva, diventa più chiaro il ruolo delle periferie come contesti d'apprendimento in senso sociale ed interculturale: il loro coinvolgimento nella definizione (nel caso in questione) educativa permette di evitare che le periferie si configurino come spazi entro cui le capacità non si traducono in funzionamenti. Il lavoro di partecipazione e negoziazione democratica, dialogo interculturale, pratica empatica e comprensione reciproca permettono di qualificare quegli stessi contesti come portatori di apprendimento significativo, e quindi realmente innovativo, capace di condurre a livelli più alti di capacitazione individuale e sociale.

In accordo con Nussbaum, la sola istruzione di base diventa insufficiente a garantire di per sé sviluppo personale in termini di funzionamenti: è necessario garantire il pieno esercizio delle opportunità di partecipazione e negoziazione sociale di valori e significati, per permettere, sia a livello individuale che sociale, un orientamento verso fini autentici e condivisi. Ciò consente di sviluppare le capacità combinate, che esprimono il livello più alto e compiuto dell'autonomia decisionale. Esse costituiscono la funzione più raffinata del processo di capacitazione in senso sociale ed interculturale, in quanto implica funzionamenti di consapevolezza e responsabilità collettiva.

Tuttavia, la predisposizione di condizioni e opportunità capacitative di per sé non bastano a garantire lo sviluppo della professionalità docente. Sen propone una definizione esaustiva del significato di *agency* come libertà d'azione, declinabile sullo sviluppo professionale. Egli ritiene che la «libertà di *agency*» di una persona si riferisce a ciò che questa persona è libera di fare e acquisire nel perseguimento di obiettivi e valori che reputa importanti. La libertà di *agency* è libertà di acquisire qualsiasi cosa la persona agente decida di acquisire. La *condizionalità* aperta rende la natura della libertà di *agency* del tutto differente da quella della libertà di benessere, che è mirata a qualche particolare obiettivo e valuta le opportunità di conseguenza (Sen, 2000, 203-204).

Ecco dunque che i contesti innovativi d'apprendimento, nel loro valore di generatività esistenziale e promozionale sugli individui, diventano reali fattori di conversione sui funzionamenti possibili. L'integrazione tra contesti formali ed informali abilita le competenze di *agency* dell'insegnante rispetto all'attivazione delle capacità combinate che reputa essenziali ai fini del raggiungimento dei funzionamenti personali/ professionali. Il circolo virtuoso tra *agency* individuale e sociale genera lo sviluppo soggettivo, trasforma le strategie cognitive ed affettive, crea espansione delle competenze e la loro qualificazione, e determina la promozione di attitudini e disposizioni all'apprendimento individuale e collettivo.

## 5. Capacitare le periferie

L'inclusione dei contesti innovativi dell'apprendimento nella costruzione di un sistema formativo integrato dell'educazione prescolastica costituisce un'opportunità di conversione realizzativa dello sviluppo professionale. L'insegnante diventa capace di attivare nuovi dispositivi relazionali e comunicativi (es. empatici), modalità gestionali ed organizzative inedite, nuove strategie d'azione. I contributi e le prospettive che provengono dai diversi contesti d'interazione, siano essi parentali, intergenerazionali e/o interculturali che locali (enti pubblici e privati, gruppi, associazioni e *stakeholders*) producono una ricombinazione delle configurazioni tradizionalmente associate al significato dell'educazione e alle risorse necessarie per attivarla. Le periferie dell'educazione diventano in tal senso generative di opportunità per crescere nella capacità decisionale in senso democratico, nella partecipazione condivisa, nella cooperazione in un contesto altamente relazionale. Funzionamenti e agentività richiedono l'attivazione di contesti periferici capacitanti dove le umanità si intrecciano e costruiscono apprendimenti significativi, oltre che inclusione e coesione sociale, generando vita attiva. Il *cooperative learning* potrebbe essere una sfida per amplificare le agentività dei partecipanti all'interazione (adulti e insegnanti) che si capacitano insieme (Ellerani, 2010). Assumendo il principio di *agency* nell'accezione partecipativa di Sen (1999) emerge come il perseguimento di obiettivi personali di sviluppo professionale dipenda dal ruolo che ognuno ha nella promozione degli obiettivi stessi:

da questo punto di vista le comunità di apprendimento professionali propongono un modello di sviluppo umano strettamente connesso alla democrazia deliberativa, e lo fanno incoraggiando modalità di tipo cooperativo che permettono di qualificare le ricadute semantiche, individuali e sociali, degli apprendimenti realizzati.

Lo sviluppo professionale dunque si arricchisce delle prospettive generative (Costa, 2012) provenienti dai contesti periferici che grazie all'attivazione cooperativa consentono di praticare la capacitazione delle rispettive disponibilità, attitudini e talenti personali.

Diventa pertanto necessario agire su:

- **Lo sviluppo**

Per perseguire lo sviluppo professionale in senso capacitativo, l'insegnante /educatore deve attivare modalità di condivisione e negoziazione democratica entro i processi decisionali e di interazione con i contesti sociali ed interculturali allargati. La riflessività costituisce il dispositivo privilegiato capace di provocare un processo di retroazione sui presupposti della propria azione (beni dati o fattori di conversione empiricamente definiti), e diventa la componente essenziale dell'azione competente. Essa attiva non solo il processo indispensabile per ogni apprendimento valido sia dal punto di vista personale che professionale, ma in virtù della sua funzione retroattiva permette di disporre e costruire nuove esperienze capacitative di realizzazione dei funzionamenti, combinando risorse e dotazioni coi fattori di conversione per provocare la loro attuazione, al fine di realizzare i funzionamenti progettati.

Dal confronto intersoggettivo e dalla pratica della solidarietà e dall'empatia, premesse irrinunciabili ad ogni partecipazione autentica e condivisa, l'insegnante trae le risorse di capacitazione rispetto al proprio sviluppo professionale. L'attivazione di reti e rapporti di scambio determinano nuove opportunità e condizioni di espressione e crescita della professionalità, che può superare i tradizionali confini dettati dal ruolo professionale per abbracciarne altri, dotati del significato e del valore che la persona decide di attribuire loro.

La rilettura dello sviluppo inteso come formazione in prospettiva *locale-divergente* (Alberici, 2004) determina il necessario adeguamento della logica organizzativa delle istituzioni educative. Esse si qualificano come contesti e ambienti significativi di sviluppo ed apprendimento, intensificando la dimensione sociale della responsabilità della crescita, della partecipazione e confronto intersoggettivo e interculturale, della cooperazione, attraverso l'elaborazione di pratiche riflessive di capacitazione.

- **Le periferie**

Il dispositivo sociale in funzione capacitativa personale trova nella partecipazione democratica con le periferie dei contesti innovativi dell'apprendimento una reale garanzia di esercizio della libertà. A loro volta, dispositivi come il confronto costruttivo, la comprensione reciproca e la cooperazione sociale assumono il valore di processi di capacitazione delle periferie stesse. Un sistema formativo integrato è per sua natura eterogeneo e composito, portatore di storie personali, prospettive e tendenze differenti, talvolta contrastanti. Volgere l'integrazione dei contesti di apprendimento in senso cooperativo significa far convergere posizioni e aspirazioni differenti, o individualistiche, verso un obiettivo comune (come quello educativo) di ricaduta collettiva. Ciò non va interpretato in senso meramente strumentale, perchè la cooperazione diventa fonte di capacitazione sociale solo se la pratica viene consolidata a livello semantico, provocando una modificazione stabile dei comportamenti e dell'assunzione di responsabilità, anche in merito alla personale acquisizione delle capacità necessarie a portare a termine il processo democratico e le scelte effettuate. Questo permette di passare da un sistema di *stakeholders* interdipendenti ad una rete di condivisione e negoziazione dei significati, che modifica la struttura del sistema e lo orienta in senso inclusivo ed emancipativo. Il *cooperative learning* diventa il cardine su cui far dialogare pluralismo e multiappartenenze orientandole all'apprendimento e allo sviluppo dell'innovazione (Ellerani, 2010).

Lo sviluppo di nuove capacità cooperative esige la qualificazione di nuovi strumenti per la sua praticabilità. La riflessività<sup>17</sup> applicata all'azione individuale e sociale consente di praticare nuove modalità e forme di interazione/interpretazione/elaborazione della realtà, che sono alla base dei contesti formativi allargati. La costruzione di nuovi "ponti" di significato e azione educativa tra ambienti di vita interagenti, talvolta impliciti e/o sottesi, permette di scomporre e ricostruire le identità dei singoli, e permette loro di esplorare nuove vettorialità nella loro azione. La combinazione

<sup>17</sup>) La Striano (2001) ha analizzato le funzioni attribuite alla pratica riflessiva con riferimento all'agire educativo.

espansiva e ricorsiva di pensiero ed azione, e l'apprendimento riflessivo dall'esperienza e sull'esperienza (Schön, 1993) consentono di praticare la riflessività in senso autenticamente critico ed emancipativo (Habermas, 1986), che trascende le differenze culturali e rifonda il valore umanizzante della condivisione e della reciprocità.

In funzione dello sviluppo professionale diventa necessaria una definizione di *policies* (per l'indirizzamento) centrate sulle capacitazioni che siano in grado per esempio di: incentivare la creazione di comunità di pratiche (Wenger, 2007) intra- extrascolastiche dialoganti, fondate sulla multiappartenenza interattiva; potenziare la riflessività in funzione dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2009), anche mediante l'ausilio di figure di *counselor* dedicati; riconoscere e valorizzare le nuove competenze maturate nell'interazione allargata tra contesti educativi e ambienti formativi e network extrascolastici.

- **Docente e nuove professionalità**

Il concetto di sviluppo assume una nuova valenza ri-personalizzante di coltivazione dell'agentività (intesa come competenza ad agire) al fine di realizzare ciò che veramente si reputa importante.

L'azione competente si pone come "attivatrice di capacitazioni" (Sen, 1999) ed orienta l'azione al fine di esprimere i funzionamenti del soggetto/insegnante. La riflessività, come dispositivo di ripensamento e adeguamento dell'azione competente, rimanda alla capacità di tornare su sé stessi in modo ricorsivo, ma anche alla consapevolezza che l'agire, la deliberazione sociale e il valore assegnato diventano suscettibili di continua discussione e ridefinizione. Ecco che la combinazione di *agency* competente e riflessività dispiegano le reali potenzialità insite nella partecipazione inclusiva e nella condivisione/responsabilizzazione tanto individuale che sociale, qualificandole come reali opportunità di esercizio della propria libertà sostanziale. Ciò permette a ciascun individuo di scegliere e perseguire responsabilmente il proprio progetto di vita, attivare la flessibilità cognitiva in senso autentico, e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo.

Riuscire a estrarre un potenziale formativo dal paradigma capacitativo consentirebbe inoltre di aprire nuove prospettive di formazione continua per gli insegnanti, di tipo individuale, ma, soprattutto, di tipo collettivo, dando vita a nuove forme di comunità di pratica allargate e a nuove reti di sviluppo professionale, in grado di rafforzare l'identità collettiva della classe docente e la sua voce negoziale all'interno delle politiche di qualificazione della professionalità.

## **Conclusioni:**

La valorizzazione dei vissuti personali e sociali orienta le politiche formative della professione docente in senso ri-personalizzante e agentivante. Il cambiamento di paradigma connesso alla valorizzazione dello sviluppo professionale in senso capacitativo dà rilievo al *learnfare* (Margiotta, 2012) come espansione realizzativi dei funzionamenti esistenziali. Il lavoro si svincola così dalla sua sola matrice produttivo-efficientistica per assumere il valore di vicenda tipicamente umana, in grado di configurarsi come occasione di autoformazione di assoluta rilevanza umanistica ed esistenziale, con cui "...la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione, può farsi autrice di riscatto e liberazione, può guadagnare livelli più elevati di umanità e quindi può essere di più e meglio, può sapere di più e meglio, può soddisfare compiti vitali di stabilizzazione e transizione." (Rossi, 2011, 67).

La prospettiva delle *capabilities* porta così alla riformulazione/definizione di politiche globali di tutela dell'affermazione personale nei contesti professionali, che ricadono sulla definizione del valore della formazione professionale. La connessione tra sviluppo professionale docente e capacitazione individuale e sociale tramite i contesti periferici porterebbe ad innovare il concetto di formazione continua: la professione insegnante si allarga di confini e prospettive, conduce oltre il concetto di competenza – grazie a quello della consapevolezza riflessiva, trasformativa, e i concetti di autoefficacia ed *empowering* professionale –, valorizzando i vissuti culturali e professionali e aumentando il livello di *agency* personale.

I contesti dell'educazione prescolastica, proprio in quanto primo segmento dell'educazione formale-istituzionale, assumono una funzione propulsiva sul nuovo modo di intendere la professionalità educativa. L'educazione prescolastica da sempre esprime un modello educativo di gestione e di relazionalità allargata con i contesti familiari e socio- inter- culturali, e proprio per questo appare il terreno più fecondo su cui

innestare il nuovo concetto di sviluppo e di integrazione delle periferie, e di sviluppo della professionalità degli insegnanti. Questo implica l'adozione di nuove strategie di formazione a sostegno della capacitazione professionale.

La formazione delle capacità combinate, integrate con le risorse dei contesti periferici allargati, richiede dunque delle garanzie di pratica delle libertà sostanziale. Le capacità combinate si creano agendo su diverse dimensioni: la creazione di opportunità di formazione continua di libera scelta dell'insegnante in base a desideri, interessi e motivazioni; il sostegno alla mobilità, anche professionale; la definizione di un nuovo profilo contrattuale, normativo ed istituzionale. Tali opportunità permetterebbero all'insegnante di riappropriarsi della sua libertà di sviluppo e trovare nuovo riconoscimento sociale. Tali interventi vanno ricondotti all'obiettivo generale di validazione del sistema formativo integrato realmente sostenibile, che dà valore alla dimensione locale, alla partecipazione sociale, alle diversità culturali, all'educazione familiare e parentale, per agentivarli come componenti essenziali dello sviluppo individuale e sociale.

Le periferie si rivelano, così, come i nuovi giacimenti di potenziamento delle risorse. Le opportunità latenti scaturenti dai contesti informali rappresentano nuove opportunità di realizzazione dei funzionamenti. Le condizioni/opportunità di conversione attivabili derivano dai *network* territoriali, dalle iniziative di *governance*, dal confronto con ambiti familiari, interculturali e sociali in senso allargato.

## Bibliografia:

- Alberici, A. (2004). Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze. In: Demetrio, D., Alberici, A. (2004). Istituzioni di Educazione degli adulti. Milano: Guerini Associati.
- Ambrosiani, M., Abbatecola, E. (A cura di) (2004). Immigrazione e Metropoli. Un confronto europeo. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). Longlife/Longwide learning; Per un trattato europeo della formazione. Milano: Bruno Mondadori.
- Becker, G.S. (1993). Human Capital. Columbia University Press, New York, 1964; 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. Formazione & Insegnamento, vol. 2, pp. 83-107.
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. Formazione & Insegnamento, vol. 3, pp. 42-58.
- Costa, M. (2010). Politiche e Professionalità per il lifelong learning. Milano: Mondadori.
- Daly, M., Rake, K. (2003). Gender and the Welfare State. Cambridge: Polity Press.
- Ellerani, P. (2010). Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento. Milano: Franco Angeli.
- Guaragnella, P., Pinto Minerva, F. (a cura di) (2005). Terre di esodi e di approdi. Emigrazione ieri e oggi. Bari: Progreedit.
- Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia [IRER], (2004). I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.
- Habermas, J. (1986). Teoria dell'agire comunicativo. Bologna: Il Mulino.
- Loiodice, I. (2003). Intervento di apertura, in Ligustro, A., Manna, A. Le libertà delle donne in Europa e nel Mediterraneo. Bari: Laterza.
- Mantovani, S. (a cura di) (2012). Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia. Modelli educativi e questioni di metodo. Milano: Università Milano-Bicocca.
- Margiotta, U. (a cura di) (2010). Abilitare la professione docente; esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2009). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina.
- Murray, R., Mulgan, J., J. Caulier-Grice (2008). Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field. London: The Young Foundation. Trad. it. A cura di Giordano, A., Arvidsson, A. *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, Societing, 2011.
- Nussbaum, M. (2011). Creating Capabilities. The Human development Approach. Cambridge (Mass.): The belknap Press of Harvard University Press. Trad. it. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino, 2012.
- Padoan, I. (2010). Giovani e lavoro: scenari pedagogici e formativi. Pedagogia oggi vol. 2/2010, pp. 243-248.
- Pinto Minerva, F. (a cura di) (2004). Mediterraneo: mare di incontri interculturali. Bari: Progreedit.

- Provincia di Milano (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*. Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore, Milano.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa*. Firenze: Carrocci.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Tr. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori, 2000.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.
- Riva, M. Grazia (2005). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- UNICEF Report Card n. 8 (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- Wenger, E. (2007). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- COMMISSIONE EUROPEA (2011). Comunicazione della Commissione, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, COM (2011) 66 definitivo, Bruxelles, 17.2.2011.
- OECD (2009). Chapter I. : *Early Childhood Education and Care*, in: *Education Today: the OECD Perspective*, OECD 2009.
- CEDEFOP- European Centre for the Development of Vocational Training. [http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Fen%2Fpublications%2F15540.aspx&ei=XXQjUveIFIXTsgbjpoCYCg&usq=AFQjCNE\\_5qC2rzchEckJQIPmkQcc8bdaxg&sig2=IUql8RIIdJ8SfH381tFR1NA&bvm=bv.51495398,d.Yms&cad=rja](http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Fen%2Fpublications%2F15540.aspx&ei=XXQjUveIFIXTsgbjpoCYCg&usq=AFQjCNE_5qC2rzchEckJQIPmkQcc8bdaxg&sig2=IUql8RIIdJ8SfH381tFR1NA&bvm=bv.51495398,d.Yms&cad=rja)
- COMMISSIONE EUROPEA (2009). Rapporto Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010 [http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro\\_ue/europa2020\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf)
- Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo (2007). *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*, (COM(2007) 392 def.)
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 4 settembre 2012.
- OCSE Starting Strong II (2006). *Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD Family database (2009). OECD - Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs, PF3.3: *Informal childcare arrangements*, [www.oecd.org/els/social/family/database](http://www.oecd.org/els/social/family/database).
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, OECD Publishing, Paris.

- OECD (2009). Country highlights, *Doing Better for Children*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.