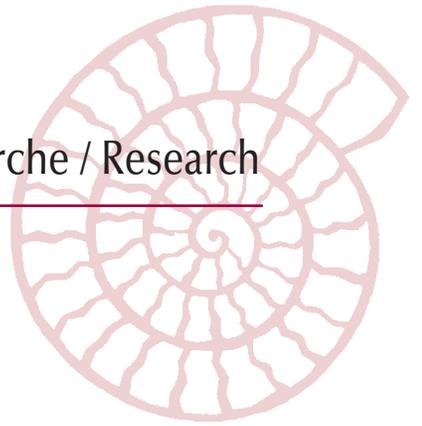


Ricerche / Research





Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?

Capability approach and professional learning community of teachers: Is this a viable perspective for the improvement schooling?

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@gmail.com

ABSTRACT

The paper discusses the results of a survey addressed to evaluate the impact of cooperative learning trainings delivered by CeSeDi (Centre of Didactic Services) across ten years. The case study of CeSeDi presents a purpose of public in-service training into Turin District. Specifically we present a) the role of individual and organizational factors in the process of training transfer; b) the impacts of a group of teachers acting as coaches to implement professional learning community with cooperative learning methods in different schools; c) the role of networks of schools to improve quality of teaching and learning. We tried to connect the results with capability approach theory, applied on the development of a community of teachers in the “agency” element. This point of view considers the school as a learning community context in which it is necessary to modify the meaning of organization to create new conditions for improving equity, democracy and learning.

Questo paper tratta dei risultati di una ricerca orientata alla valutazione dell'impatto dell'apprendimento cooperativo [cooperative learning] amministrato dal CeSeDi (Centro dei Servizi Didattici) nell'arco di dieci anni. Lo studio del caso del CeSeDi presenta un'iniziativa di formazione in servizio nella provincia di Torino. In particolare, sono esaminati: (a) il ruolo dei fattori individuali e organizzativi nel processo di transfer formativo; (b) l'impatto di un gruppo di insegnanti nel ruolo di allenatori per l'implementazione di metodi di apprendimento cooperativo nella comunità professionale di diverse scuole; (c) il ruolo delle reti di scuole nel migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel presente lavoro, i risultati della ricerca sono posti in relazione con la teoria del capability approach, applicato allo sviluppo di una comunità di insegnanti immersi nell'elemento dell'agency. Questa prospettiva considera la scuola come un contesto di comunità d'apprendimento nella quale è necessario modificare il significato dell'organizzazione per creare nuove condizioni per il miglioramento dell'equità, della democrazia e dell'apprendimento stesso.

KEYWORDS

Cooperative Learning, Learning communities, Capability approach, Lifelong education

Cooperative Learning, Comunità di Apprendimento, Capability Approach, Formazione Continua

1. Le istanze poste alla scuola come contesto di sviluppo individuale, equità e democrazia

Lo sviluppo del capitale umano, la coesione sociale e la sostenibilità della crescita sono al centro dei processi di innovazione (OECD 2010) e il nostro sistema educativo dovrebbe assumersi le responsabilità di nutrire e incrementare le capacità di ognuno di generare innovazione, risorsa di nuova cittadinanza. Viene per questo sollecitato il dibattito sulla qualità della scuola, intensificato e generalizzato dai risultati delle comparazioni internazionali sulla qualità degli apprendimenti. Alcune istanze, ricorsivamente emergenti, sono relative all'innalzamento della qualità e dell'equità del sistema dell'istruzione e della formazione, al fine di rendere gli anni di vita scolastica un investimento per la nazione. È motivata – e per altro maturata dalla ricerca – un'ineludibile consapevolezza dell'intreccio esistente tra formazione di capitale umano e costruzione di coesione e di capitale sociale come motori di sviluppo e di benessere – individuale e sociale (Draghi 2006; Visco 2011. Cittadini con un adeguato – o sempre più elevato – livello di educazione e di formazione – con il risultato di una testa ben-fatta (Morin 2000) – risultano essere nodi di reti estese che permettono di costruire le fondamenta di una vita migliore e più duratura (OECD 2012). Un numero sempre maggiore di Stati è impegnato ad assicurare che tutti – dai bambini agli adulti – abbiano accesso ad un'ampia gamma di opportunità educative e formative (Unesco 2006; OECD 2011) introducendo le azioni necessarie affinché un sistema sia in grado di essere "per l'apprendimento continuo". In Europa la revisione del processo di Lisbona (UE 2000) con la nuova prospettiva Europa2020 ha recentemente ridisegnato le priorità per perseguire una crescita intelligente – possibile attraverso la promozione della conoscenza e dell'innovazione come motori di crescita – che richiede, per altro e insistentemente, di migliorare la qualità dell'istruzione, della formazione e della formazione continua sia per generare livelli adeguati delle competenze fondamentali sia per ridurre in modo consistente le perduranti forme di abbandono scolastico (UE 2010)¹.

Possiamo esplicitare quindi che farsi carico – come progetto politico – di una maggiore qualità ed equità del sistema scolastico, rappresenta l'espressione esplicita del diritto individuale all'apprendimento: qualora infatti una ragazza o un ragazzo non avesse "imparato ad imparare" durante la scuola, non potrà nella vita adulta comprendere o ridefinire i propri apprendimenti e bisogni, e verranno così a crearsi le condizioni per l'esclusione (Margiotta 2011, 8).

Educare e formare le giovani generazioni ad atteggiamenti competenti, intelligenti, creativi e generativi è quindi questione irrinunciabile – per una scuola intesa come progetto di capacitazione umana, culturale e di coesione sociale – per vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi dalle tecnologie digitali, mobili e ubiqua, ridefinita nei confini, nelle potenzialità educative e di apprendimento nei contesti informali e non-formali esterni alla scuola, dove avvengono sempre di più interazioni sociali digitali con i pari, finalizzate allo scambio continuo di informazioni.

Una maggiore equità dei sistemi formativi – che esprime il diritto individuale

1 Ridurre il tasso di abbandono scolastico al 10% rispetto all'attuale 15% e portare la quota della popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni in possesso di un diploma universitario dal 31% ad almeno il 40%.

all'apprendimento – richiede una scuola che consideri l'evoluzione apportata dalla ricerca nell'ultimo decennio correlata alle modalità di apprendimento degli studenti e all'organizzazione curricolare basata sulle competenze, agente per colmare rapidamente il “gap between educational research and practice” (Vanderline e Van Braak 2010).

Le evidenze di ricerca mostrano con chiarezza che apprendere in modo efficace non è un'attività puramente solitaria, ma un'azione sociale e distribuita nel contesto: la costruzione individuale della conoscenza avviene attraverso processi di interazione, negoziazione dei significati e cooperazione con altri (Vygotsky 1966; Bruner 1996; Bransford et al. 1999, 2000; Benavides et al. 2010; Engeström 2001). La neuroscienze dimostrano oramai insistentemente la possibilità della modificazione cognitiva (Margiotta, 2011) come il risultato di un processo di interazione continua con artefatti, persone e problemi posti nel contesto, dove i processi imitativi (Rizzolati, Sinigaglia 2004; Craighero 2010) e di simulazione “incarnata” (Gallese 2007; Lakoff G. e Nunez 2005), rendono possibile nuove frontiere per più efficaci apprendimenti procedurali e di sviluppo emotivo. Questo permette di considerare l'apprendere come un fattore di equità, in grado di fornire a tutti – nessuno escluso – le possibilità di un'istruzione di qualità per perseguire al meglio il proprio progetto di vita. Analogamente i sistemi educativi degli Stati sono impegnati a promuovere nuovi curricula e formare profili per gli studenti del XXI secolo basati su diverse classi di competenze, come per esempio la creatività e l'innovazione, il problem solving e l'apprendere ad apprendere (Ceri-Ocse 2011; UE 2006; DeSeCo 2002) esprimendo l'intenzionalità di equipaggiare le nuove generazioni per affrontare le transizioni. In Italia, con la riforma del secondo ciclo dell'istruzione (MIUR 2010), il sistema scolastico trova una continuità del curriculum, a partire dai traguardi di competenza del primo ciclo (MIUR 2007, 2012) fino all'estensione nel secondo ciclo, con il profilo per competenze dello studente. Risulta particolarmente evidente come divenga fondamentale porre sempre più attenzione all'organizzazione e alla conduzione dei contesti di apprendimento che siano in grado di considerare la molteplicità degli elementi in modo simultaneo (modalità di apprendimento e formazione del profilo per competenze) e allo sviluppo di pratiche di formazione e di miglioramento continuo dell'insegnamento in grado di rappresentare nuove coerenze tra curriculum esplicito ed implicito.

Ne consegue che la formazione in servizio e continua diviene una prospettiva strategica per il miglioramento dell'insegnamento e per lo sviluppo della qualità della scuola. È in grado di rispondere infatti alle specifiche esigenze – individuali, di gruppo e di contesto – emergenti in precisi tempi e situazioni. In quanto tale, dovrebbe quindi essere disponibile sistematicamente al fine di consentire – sia per i dirigenti scolastici che per gli insegnanti, così come per il personale coinvolto nella scuola – di aggiornare le competenze e condividere nuove pratiche (OECD 2010; NSCD 2009).

2. Un caso di formazione continua e in servizio

Lo studio di caso che ha coinvolto il Centro Servizi Didattici dell'Assessorato alla Cultura della Provincia di Torino, è di particolare interesse poiché nel tempo – dieci anni – il progetto formativo ha influito sia sui cambiamenti individuali – sviluppo professionale – che organizzativi – costituzione di reti e funzioni interne alle scuole.

Dall'iniziale formazione a domanda individuale – forma prevalente di eroga-

zione della formazione in Italia – si è articolato successivamente un insieme di interventi tra loro coordinati per considerare e attuare una prospettiva trasformativa, costituendo reti di scuole, comunità di apprendimento professionale continuo e un ambiente digitale basato sul web2.0.

Organizzazione	Numero di istituzioni coinvolte	Servizi formativi integrati erogati	Responsabili del servizio	Soggetti impegnati
Ente Centrale CeSeDi	1	Catalogo per la formazione continua e in servizio degli insegnanti a domanda individuale	Amministrativi CeSeDi	3
Reti di scuole (formate nelle aree geografiche precedentemente definite dal progetto attraverso le Zone)	6 (Min 5 – Max 12 scuole per rete) 82 scuole	Erogazione corsi per insegnanti Supervisione Coaching Coinvolgimento di genitori e associazioni del territorio	Insegnanti-facilitatori	20
GIS (Gruppo Innovazione Scolastica)	1	Progettazione Coordinamento Formazione Supervisione Coaching	Insegnanti-facilitatori	28
Consulenti esterni		Invitati da CeSeDi o dalle Reti	Esperti	Variabile e dipendente dai temi

Tab.1 – Il quadro attuale costruito per sostenere la formazione continua e in servizio degli insegnanti (enti, soggetti coinvolti). Gli insegnanti complessivamente coinvolti in dieci anni è stato di n. 1980



Graf. 1 – CeSeDi: evoluzione del processo di fruizione della formazione in servizio

L'analisi delle azioni svolte dal gruppo di insegnanti-facilitatori che si è formato dall'iniziale formazione e dalle reti di scuole² permette di rappresentare come la formazione spesso abbia esiti non scontati e, contemporaneamente, possa intercettare e canalizzare energie preziose affinché altri insegnanti possano apprendere per affiancamento e imitazione contestualizzate piuttosto che in corsi di formazione per funzioni strumentali (IARD 2010). L'azione più rilevante che i decisori politici possono realizzare è infatti quella di sostenere le competenze

2 I dati raccolti sono stati sia di tipo qualitativo che quantitativo, e rappresentano un insieme organico di informazioni sugli effetti dell'investimento formativo.

dei docenti ad essere efficaci con i loro studenti (Coggshall et al. 2009, 19) attraverso un'organizzazione articolata della formazione in servizio.

Tra gli esiti non scontati della formazione in servizio iniziata dal CeSeDi – destinata a soddisfare le domande individuali degli insegnanti – emergono quindi due risultati che introduciamo: a) la costituzione del gruppo di insegnanti generatosi – per continuità formativa, interesse individuale, pratiche di sperimentazione e ricerca-azione – dalle trame di relazioni tessute durante le occasioni formali e informali dei corsi CeSeDi; b) l'intenzionalità da parte dell'istituzione pubblica di rispondere ai nuovi bisogni emersi dalla formazione iniziale, evitando la dispersione e frammentazione delle risorse dell'insegnante, con la costruzione di una rete di opportunità destinate a sostenere lo sviluppo professionale in una prospettiva di comunità di apprendimento.

L'interdipendenza generativa delle modalità formative utilizzate nei corsi a matrice costruttivista e l'ascolto delle nuove domande emergenti dagli insegnanti ha delineato – co-costruendole – la successiva gamma di differenti modalità di interventi per favorire lo sviluppo e l'autonomia dei docenti – progettazione condivisa, studio cooperativo, osservazione, supervisione – sostenute dall'azione continua del gruppo di insegnanti. Continuità dell'azione e interazioni costanti tra i membri del gruppo – che nel frattempo ha definito una propria identità come gruppo di insegnanti-facilitatori – hanno stimolato la costituzione di reti di scuole suddivise in sei zone della provincia, nuovi luoghi per sperimentare, costituire molteplici gruppi tra insegnanti, realizzare condizioni favorevoli per accedere alla supervisione, al coaching e al monitoraggio delle attività.

Possiamo considerare quanto emerge dallo studio di caso del CeSeDi – nella sua progettazione e realizzazione – come una proposta di un sistema pubblico di accesso alla formazione in servizio, qualificata, articolata e lungo tutto l'arco della loro vita professionale. Alcuni dati raccolti con metodi di tipo qualitativo (Tab. 2) evidenziano interessanti suggestioni che restituiscono valore all'investimento pubblico.

Soggetti	N	%	Tipo di strumenti per raccolta dati
Insegnanti-facilitatori	9	60	Focus Group - Autobiografia – SWOT
Insegnanti in servizio	293	54	Questionario
Dirigenti referenti delle reti di scuole	9	100	Intervista in profondità

Tab.2 – Soggetti coinvolti nello studio di caso e strumenti di indagine

Lo sviluppo del sistema di formazione continua in servizio, nell'arco del decennio, è avvenuto attraverso quattro fasi definendo due elementi tra loro interdipendenti: il ruolo assunto dagli insegnanti-facilitatori – da partecipanti individuali a gruppo di studio e comunità di pratica – e l'articolazione del processo di decentramento formativo – dalla proposta centralizzata alle reti.

Fase	Ente	Formazione iniziale	Referente formazione	Formazione continua di I livello	Referente formazione	Formazione continua di II livello	Referente formazione	Servizi trasversali
I	CeSeDi	Proposte corsi centralizzata	Esperti/Formatori	Affiancamento insegnanti nella sperimentazione	Esperto	Laboratori	Insegnanti esperti	
II	Cesedi	Proposte corsi centralizzata	Esperti/Formatori					WEB
	Zone (suddivisione del territorio provinciale)	Proposta corsi decentrata	Facilitatori	Supervisione degli insegnanti	Facilitatori	Supervisione Facilitatori	Esperti/Formatori	WEB
III	Cesedi	Proposte corsi centralizzata	Esperti/Formatori	Laboratori	Facilitatori			WEB
	Reti di scuole	Proposte corsi decentrata	Facilitatori/Esperti	Supervisione insegnanti	Facilitatori	Produzione materiali e unità di apprendimento Disseminazione	Facilitatori	WEB
IV	GIS	Progettazione e coordinamento provinciale	Facilitatori	Progettazione	Facilitatori	Condizione corsi	Facilitatori	WEB

Tab.3 – L’articolazione del progetto di formazione continua e le fasi di sviluppo

3. Il gruppo degli insegnanti-facilitatori: lo sviluppo della professionalità docente e il processo di cambiamento

Le innovazioni introdotte sono state promosse dal gruppo di insegnanti-facilitatori che può rappresentare un’interessante esperienza di evoluzione del ruolo professionale esemplificando altresì un percorso di progressione di carriera. La continuità formativa ha trasformato il percorso individuale in un investimento per il contesto scolastico che può contare sulla “prossimità” e “disponibilità periodica” di un gruppo di lavoro stabile attraverso il quale tessere la rete delle opportunità e ri-generare i processi di innovazione didattica delle singole istituzioni scolastiche.

Intenzionalmente i contenuti prevalenti della formazione in servizio sono state le metodologie attive e il cooperative learning³ utilizzati altresì non solo come contenuti ma come metodi di erogazione dell’attività formativa e delle pratiche di affiancamento e supervisione. Questo aspetto è rilevante poiché il ruolo svolto dall’insegnante-facilitatore esplicita il raccordo possibile tra la formazione continua in servizio e gli effetti generalmente attesi della stessa, ovvero l’innovazione delle pratiche didattiche o più in generale, l’internalizzazione delle nuove conoscenze.

Il profilo professionale dell’insegnante-facilitare è definito dalla coerenza tra apparato teorico e prassi didattica, dalla riflessione sulle proprie pratiche e dal sostegno alle pratiche di altri insegnanti. Come sostenuto da Hord (2008) il trasferimento di nuovi apprendimenti nella classe è facilitata dalla pratica di pari che aiutano i propri pari: è questo diviene uno degli aspetti qualificanti la comunità di apprendimento professionale. Analogamente l’insegnante-facilitatore rappresenta un modo efficace di coinvolgere diversamente gli insegnanti in attività altre rispetto all’aula formativa restituendo una maggiore “rendita” dell’investimento formativo iniziale disseminata alla comunità professionale allargata, rico-

3 Progressivamente si sono affiancati nel tempo altre tematiche come per esempio la valutazione, la progettazione significativa, le competenze.

noscendo altresì il valore della competenza e della differenziazione soggettiva. Il profilo dell'insegnante-facilitatore⁴ evidenzia la multidimensionalità dei processi appresi e trasformati in un sistema che identifica la capacità individuale di miglioramento continuo e la presenza di un costrutto di gruppo che sostiene il perseguire gli obiettivi stessi di miglioramento.

Dimensioni del profilo correlate	Team Building*	Metodologie attive	Condurre formazione	Avviare processi di innovazione	Relazione	Innovazione	Sviluppo culturale
Tratti	Formare gruppo di lavoro	Definizione modelli formativi Osservazione in classe Supervisione	Conduzione corsi per insegnanti	Confronto pratiche Confronto metodologie Nuove organizzazioni didattiche Costituzioni di reti di scuole	Comunicazione Problem solving Leadership	Confronto Pratiche Confronto metodologie	Conduzione corsi per insegnanti

Tab. 4 – Dimensioni e tratti del profilo dell'insegnante-facilitatore (Analisi delle autobiografie e SWOT, con indici di ricorsività)

Alcuni studi (IARD 2010) intendono questa azione svolta verso la propria comunità professionale come una forma che definisce l'opportunità di una progressione di carriera. Di fatto la figura dell'insegnante-facilitatore è (potrebbe essere) un tassello fondamentale che guida allo sviluppo professionale intensivo attraverso l'aiuto nelle applicazioni delle conoscenze degli insegnanti, della progettazione e dell'istruzione, conducendo a migliori apprendimenti degli studenti (Darling-Hammond et al. 2009).

La significatività delle azioni svolte dal gruppo di insegnanti-facilitatori è sostenuta – sia per un miglioramento professionale sia per il cambiamento organizzativo – da uno sguardo bifocale: quello dei colleghi insegnanti partecipi ai processi di supervisione e coaching in servizio, e quello dei dirigenti coordinatori le reti.

Per i colleghi che hanno usufruito del sistema della formazione in servizio⁵, l'insegnante-facilitatore è stato un riferimento per aiutare il trasferimento delle pratiche, evitando così la dispersione delle risorse intellettuali ed economiche. La continuità, la prossimità e la disponibilità periodica del facilitatore rappresentano dei fattori caratterizzanti che inducono a contrastare la disconnessione degli approcci episodici delle pratiche formative che non richiedono un serio impegno di tempo e di risultati (Darling-Hammond et al. 2009). Viceversa, la continuità dello sviluppo professionale – qui rappresentato dalla vicinanza dei facilitatori e dei colleghi – appare essere collegata con un forte impatto sull'apprendimento degli insegnanti e degli studenti e sulla propensione alla sperimentazione di pratiche innovative.

Migliorare l'apprendimento degli insegnanti diviene quindi un passaggio fondamentale per trasformare le scuole ed elevare la qualità del sistema intero. Inol-

4 La definizione del profilo ha considerato le attività svolte nelle reti e nelle scuole, le biografie, le matrici SWOT, i focus group.

5 Lo studio dei dati del questionario non ha avuto scopi inferenziali ma descrittivi, poiché il collettivo statistico studiato non era un campione probabilistico.

tre, lo scambio di esperienza genera la consapevolezza che ognuno lavora per cercare e condividere conoscenze in modo intenzionale: si sta operando come una comunità di apprendimento professionale (Hord 1997).

	Miglioramento	Sostegno operativo	Sostegno emotivo	Senso di efficacia
10. Ho confidato sul fatto che i corsi mi avrebbero aiutato a svolgere meglio il lavoro didattico	,955	-,034	,014	-,071
1. I corsi hanno aumentato la qualità del mio lavoro didattico.	,94	,048	-,018	-,051
5. Conclusi i corsi, ho sentito subito la voglia di tornare al lavoro per mettere in pratica ciò che avevo appreso	,912	,049	,01	-,009
9. Mi sono sentito/a entusiasta quando ho visto la possibilità di applicare al lavoro didattico ciò che avevo appreso nei corsi	,878	,078	-,031	,072
2. Sono fiducioso nella mia capacità di utilizzare le nuove abilità nel lavoro in classe.	,826	-,03	,007	,217
8. Il facilitatore/referente mi ha incontrato per discutere come mettere in pratica quanto appreso nei corsi.	-,05	,928	-,018	,041
12. Il facilitatore/referente mi ha aiutato a stabilire obiettivi realistici basati su ciò che avevo imparato nei corsi.	,034	,893	-,023	-,044
15. Il facilitatore/referente ha valorizzato il mio impegno e i risultati ottenuti.	,179	,854	-,061	-,008
4. Ho incontrato spesso il facilitatore/referente per discutere dei problemi che incontro quando ho cercato di applicare ciò che ho appreso nei corsi.	-,144	,85	,136	,027
11. Al lavoro i miei colleghi si aspettavano da me l'utilizzo di ciò che ho imparato nei corsi.	-,172	,052	,85	,006
7. I miei colleghi mi hanno incoraggiato a utilizzare le abilità che ho appreso all'interno dei corsi.	-,03	,017	,837	,067
3. I miei colleghi hanno espresso degli apprezzamenti su come ho utilizzato gli spunti operativi appresi durante i corsi.	,409	-,012	,673	-,053
6. Non ho avuto mai dubbi sulla mia capacità di utilizzare gli spunti operativi appresi nei corsi	-,15	-,012	-,023	,93
13. Mi sono sentito/a sicuro/a di poter superare gli eventuali ostacoli che avrebbero potuto impedire di utilizzare gli spunti operativi acquisiti nei corsi.	,249	,102	,101	,641
14. A scuola mi sono sentito molto a mio agio nell'utilizzare ciò che ho appreso durante i corsi, anche quando ho affrontato situazioni difficili e stancanti	,403	,056	,075	,0576
Auto-valori	6,36	2,75	1,51	1,18
% di varianza spiegata	42,39	18,37	10,06	7,92
Correlazione tra fattori	<i>Comp. 1</i>	<i>Comp. 2</i>	<i>Comp. 3</i>	<i>Comp. 4</i>
	<i>Comp. 1</i>	,258	,181	,297
	<i>Comp. 2</i>		,330	,291
	<i>Comp. 3</i>			,242

Tab. 5 – Dati relativi agli item *Trasferimento della formazione*.

(Elaborazione ACP con rotazione obliqua sugli item specificati.

Pesi fattoriali, auto-valori, varianza spiegata, correlazioni tra fattori) (Gentile, Ellerani, 2013)

I dati sottolineano come gli insegnanti-facilitatori hanno quindi operato – sia all'interno delle proprie scuole che nelle reti – per sostenere il cambiamento, alimentare la cooperazione, offrire sguardi per seguire percorsi differenti e per questo innovativi rispetto alla percezione iniziale dei contesti. Il quadro di coerenza sottolineato dalle affermazioni dei questionari è accompagnato dalle narrazioni biografiche degli insegnanti-facilitatori:

(Fac_G_3) [...] Come facilitatore ho suggerito di creare un percorso di autoaggiornamento in cooperative learning durante gli incontri con gli insegnanti delle classi parallele. Precedentemente, gli incontri delle classi parallele erano del tutto teorici e con nessuna ricaduta didattica. Non erano organizzati, spesso erano lasciati al caso. Perciò quel tempo pote-

va essere utilizzato per iniziare un percorso di confronto e condivisione di alcune questioni come il curriculum, la metodologia, la progettazione didattica, la condivisione di obiettivi comuni. Gli insegnanti hanno iniziato a costruire un'idea comune di scuola [...]

(Fac_P_4) [...] Abbiamo organizzato un calendario di incontri, nei pomeriggi, per rivedere con i colleghi interessati gli aspetti significativi del cooperative learning e per rinforzare nell'uso delle tecniche apprese. Successivamente abbiamo organizzato pomeriggi di formazione con l'intervento di esperti esterni, con facilitatori di altre zone [...] Queste attività hanno trasformato gli insegnanti. La forza della scuola sta negli insegnanti e nella loro capacità di mantenere dritta la barra del timone, avendo in mente un modello di scuola inclusiva. Aver dato spazio alla programmazione collettiva ha permesso di alimentare un'idea di scuola condivisa [...]

(Fac_G_4) [...] Sono partito innanzitutto dal lavorare con i miei colleghi di chimica, con l'idea che se non si creano team di lavoro non si costruisce un granché. È stata la convinzione dell'importanza della partecipazione sociale, il motore delle mie azioni [...] Ho cercato con entusiasmo il confronto, sollecitando i colleghi, cercando di "tirare" ma anche stando bene attento a lasciare spazio, ad imparare insieme, individuando nelle azioni i cinque principi chiave del cooperative learning. Il Gruppo di chimica diventato poi gruppo di educazione scientifica, è una realtà che esiste ancor oggi, è un gruppo dove la leadership è distribuita, anche se ciò ha richiesto tempo e anche qualche salutare conflitto. È un gruppo che crea innovazione per tutta la scuola [...]

(Fac_C_2) [...] Ho avviato alcuni docenti particolarmente sensibili ad una riflessione sulla didattica utilizzata e sulla possibilità di innovazione metodologica. La mia intenzione era quella di riuscire a fare gruppo e a dare uno scopo comune anche a pochi docenti. Ho avuto subito un'intesa con una collega che ancora oggi condivide il sogno di innovare la scuola e con la quale progettiamo fianco a fianco. Con i docenti di scuola primaria, dopo il corso base di cooperative learning, ho iniziato ad organizzare incontri per mettere in comune la sperimentazione in classe di ciò che avevamo appreso nel corso [...]

Analogamente i dirigenti scolastici annotano il cambio di prospettiva introdotto nella loro scuola attraverso la costituzione delle reti e delle attività di formazione continua previste.

(Dir_Int_3) [...] La formazione ricevuta dai docenti ha fatto sì che sia cambiato qualcosa nell'organizzazione della scuola. Ci sono state delle ricadute. In parte della metodologia didattica che si è innovata, Poi indubbiamente l'elemento fondamentale è stato quello di accorgersi che esistono anche gli altri, ovvero le scuole di altri ordini. Tutte le scuole ora dialogano, hanno indubbiamente elementi fondamentali che possono essere trasferiti a livello di esperienza didattica e in confronto tra un ordine e l'altro. Quindi il valore aggiunto credo sia stato questo. Se non altro, la disponibilità a mettersi in gioco e la possibilità di confrontare i risultati con gli altri [...] Come dirigenti scolastici abbiamo ritenuto opportuno far nascere parallelamente un'ulteriore opportunità di confronto attraverso un coordinamento. Abbiamo creato una piccola comunità per il funzionamento della rete scolastica dei dirigenti scolastici. [...]

I dati evidenziano come l'impianto di formazione in servizio del caso indagato abbia contribuito a modificare due aspetti di problematicità evidenziati dalla

ricerca che limitano l'efficacia e la qualità dell'insegnamento. Il primo aspetto problematico viene considerato da Sawyer (2006), che afferma come la strutturazione della gran parte delle scuole non corrisponda alle necessità dell'apprendere e rende molto difficile creare contesti di apprendimento che conducono gli studenti ad una più profonda comprensione. Spesso sono le credenze sui comportamenti cognitivi degli studenti e lo sviluppo delle loro intelligenze a guidare gli insegnanti nelle organizzazioni metodologiche corrispondenti e in grado di mantenere coerenza (Ocse-Talis 2009) piuttosto che le evidenze di ricerca.

Il secondo aspetto problematico – che completa per altro il primo – è reso posto dall'indagine IARD (2010) che definisce i profili degli insegnanti italiani in base alle diverse strategie utilizzate per gestire la classe e gli apprendimenti⁶. Il quadro che emerge presenta una maggioranza sostanziale di modalità didattiche identificate come trasmissive (forme unidirezionali di erogazione dei contenuti) e soprattutto poco orientate ad organizzare contesti in grado di sostenere la formazione delle competenze per la vita. Trova conferma l'idea di scuola nella quale l'apprendimento è considerato come passivo piuttosto che attivo dove permane la difficoltà a distaccarsi dalle pratiche maggiormente centrate sullo sviluppo delle abilità di ascolto degli studenti (OCSE-Talis 2009).

	Strategie unidirezionali (trasmissive)	Strategie bidirezionali (circolarità tra insegnamento e apprendimento)
Rischio di frammentazione nel percepito degli allievi	Tradizionalisti 12,8%	Innovatori cauti 22%
Percezione di potenziamento della sinergia di significati	Tradizionalisti flessibili 46,3%	Innovatori coraggiosi 18,8%

Tab. 6 – Modello di lettura dei profili (IARD 2010, 141)

	Tradizionalisti 12,8%	Tradizionalisti flessibili 46,3 %		Innovatori cauti 22%	Innovatori coraggiosi 18,8%	
	Lezioni frontali	Lezioni frontali interattive	Lezioni frontali/strategie esperienziali	Lezioni interattive	Lezioni interattive-strategie esperienziali	Strategie esperienziali
Lezione frontale e collettiva per la trasmissione delle informazioni	86,3%	84,8	78,3	69,1	58,8	41,0
Lezione frontale più discussione/domande finali	73,4	81,9	68,8	69,1	65,8	34,0
Lezione dialogica	39,4	69,7	34,5	77,7	81,5	52,0
Lezione centrata sulla discussione	17,9	28,7	19,4	42,0	41,9	35,0
Lezione basata sul rinforzo	13,3	22,7	20,1	39,3	33,4	24,0
Lavori di gruppo	9,9	12,3	29,4	19,8	44,1	57,7
Didattica attiva	7,2	11,7	35,4	19,8	56,5	60,3
Attività in laboratorio	18,3	19,9	36,8	27,0	37,3	40,0
Metodi di cooperative learning	3,2	6,2	14,5	12,4	29,2	37,0

Tab. 7 – Frequenza di utilizzo delle diverse metodologie didattiche per tipi di strategie didattiche prevalente (valori percentuali relativi alla modalità "spesso") (IARD 2010, 143)

- 6 Le categorie sono state definite considerando il dichiarato degli insegnanti relativo all'utilizzo in modo preferenziale sia di lezioni frontali che di lezioni interattive, o sia di lezioni frontali sia attività esperienziali (IARD 2010, 141).

	Tradizionalisti	Tradizionalisti flessibili	Innovatori cauti	Innovatori coraggiosi	Totale
Scuola primaria	8,5	37,1	24,9	29,6	100
Scuola sec. I grado	12,3	50,6	22,0	15,1	100
Liceo	18,6	53,4	19,5	8,5	100
Istituto tecnico	15,5	54,6	17,9	12,0	100
Istituto prof.	18,6	47,9	20,9	12,6	100

Tab. 8 – Distribuzione delle tipologie di profilo nei diversi ordini di scuola (IARD 2010, 145)

L’impianto della proposta di formazione in servizio del CeSeDi, il cui perno è stato il gruppo di insegnanti-facilitatori, ha dunque posto in azione le indicazioni di ricerca che indicano come gli interventi formativi e di aggiornamento dovrebbero permettere agli insegnanti di considerare il contesto come l’insieme degli elementi chiave – apprendenti, insegnanti, contenuti, risorse, organizzazioni pedagogiche, organizzative, valutative – in costante interazione dinamica tra loro lungo tutto il tempo (e nello stesso contesto) (Ceri-Ocse 2008) con l’utilizzo di didattiche attive e partecipative. Intenzionalmente le azioni svolte dagli insegnanti-facilitatori hanno presentato un insieme di attività multidimensionali, indirizzate sia al sostegno diretto verso gli insegnanti, sia verso l’organizzazione, sia di impegno alla crescita culturale.

Questa prospettiva – oltre che a confermare il profilo degli insegnanti-facilitatori riconoscibile in quello degli insegnanti innovatori e superattivi (IARD 2010) e che permette all’organizzazione scolastica di poter contare in modo rilevante sulla disponibilità per sviluppare migliori condizioni interne – esprime la dimensione di insegnanti come lavoratori della conoscenza collaborativi che condividono successi e sconfitte con i loro colleghi e operano comunque insieme per variare le condizioni del contesto per sviluppare una comunità di apprendimento (Hord 2008). Il cambiamento nella domanda di competenze – e di definizione di nuovi contesti di apprendimento – ha quindi una conseguente implicazione nelle stesse competenze degli insegnanti che dovrebbero utilizzare modalità di insegnamento più efficaci e innovative (Schleicher 2012). Attraverso il miglioramento dell’apprendimento degli insegnanti avviene un passaggio fondamentale per trasformare le scuole: pratiche riflessive in azione, memoria individuale e sociale, interazioni e relazioni, approfondimenti continui sulle aree di apprendimento specifico e trasversale, sistemi di valutazione e documentazioni, reti di legami interni ed esterni, crescono la cultura di una scuola. Così intesa essa meta-comunica gli atteggiamenti e le credenze che sostengono le azioni interne ed esterne, esprimendo la sua cultura come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo (Bruner 1997).

4. La prospettiva della scuola come comunità di apprendimento

Uno dei temi cruciali è quindi organizzare la formazione continua in servizio degli insegnanti considerandola come parte integrante del processo di miglioramento, in grado di ridisegnare la mappa della qualità continua dell’insegnamento e dell’apprendimento, così come delle finalità della scuola stessa.

La ricerca internazionale ha posto in evidenza come la costituzione delle cosiddette “comunità di apprendimento” sia premessa e condizione per un ap-

prendimento continuo da parte degli insegnanti e per costruire la capacità delle scuole di sviluppo e incremento della loro efficacia (Sigurðardóttir 2010). Sviluppare scuole intese come comunità professionali di apprendimento è fortemente riconosciuto come un modo sistematico ed efficace di migliorare la qualità dell'insegnamento (Chi-kin, Zhang 2011), di influire sul miglioramento dei risultati degli studenti (Thompson, Gregg, Niska 2004; Chi-kin, Zhang 2011).

È quindi possibile definire una comunità professionale di apprendimento come l'insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori che mettono in comune il lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l'apprendimento degli studenti (Hord, Sommers 2008; DuFour 2004; Zepeda 2008).

Analogamente all'interno delle scuole intese come comunità di apprendimento, il processo di miglioramento continuo è il risultato delle relazioni di fiducia che si creano nel contesto. Il miglioramento delle scuole è quindi connesso alla capacità di realizzare condizioni attraverso le quali l'apprendimento – individuale e sociale – degli insegnanti e il cambiamento organizzativo avvengano simultaneamente. In questo modo le scuole sono efficaci e possono migliorare continuamente, altrimenti i benefici realizzati in un'area saranno eliminati da continui problemi nell'altra (Sparks 1997).

In tal senso nell'organizzazione, nell'azione e nelle finalità del gruppo degli insegnanti-facilitatori si possono intravedere i benefici che derivano dall'importanza di salvaguardare l'investimento formativo che esprime aree di eccellenza, rappresentata da quegli insegnanti che per loro storia, scelta personale, costante impegno per il miglioramento e la sperimentazione sono definiti come "innovatori coraggiosi" (IARD 2010).

Descrizione attività svolte dai facilitatori	%
Progettazione in gruppo di attività per la formazione nelle zone	9,9
Conduzione corsi di formazione nelle reti di scuole	9,4
Attività di promozione delle metodologie attive nelle scuole: incontri con insegnanti	7,8
Contatti istituzionali con dirigenti, istituzioni e associazioni extra-scuola	7,8
Redazione articoli per il portale www.apprendimentocooperativo.it	7,8
Interventi di supervisione delle attività svolte dagli insegnanti in classe	7,3
Conduzione eventi zonal per insegnanti e extrascuola	6,0
Predisposizione materiali per eventi nelle zone e nelle reti	5,7
Conduzione workshop e laboratori su metodi attivi e discipline	5,7
Produzione di materiali per le attività degli insegnanti	4,7
Conduzione formazione per insegnanti referenti del cooperative learning zonal	4,4
Presenza eventi zonal con compiti di segreteria e organizzazione	3,8
Costruzione e coordinamento gruppi di lavoro nella propria scuola	3,8
Organizzazione corsi di formazione per le reti	3,8
Presenza alle attività corsuali del Cesedi con compiti informativi sulle formazione continua	2,5
Documentazione video delle attività didattiche per riflettere con gli insegnanti	1,6

Tab. 9 – Attività svolte dal gruppo di insegnanti-facilitatori per il sostegno alla formazione continua degli insegnanti (valori % sul totale delle attività dichiarate nei dataset rendicontativi delle attività individuali e di gruppo per il CeSeDi) (Ellerani, Gentile 2013)

Le attività per la formazione in servizio e le diverse pratiche di affiancamento attuate dalle reti del CeSeDi, maturano e creano le condizioni per la trasformazione della scuola in un sistema cooperativo, dove i docenti sono colleghi con cui guidare la scuola nella stessa direzione sviluppando forme organizzative del lavoro che favoriscono un migliore uso del tempo, delle energie e delle competenze degli insegnanti (Tab. 10).

	Supporto Interno (colleghi)	Supporto esterno (ins-facilitatori)
8. Scambio di materiali d'insegnamento con i colleghi	,822	-,166
7. Discussione e confronti per la scelta dei materiali didattici	,748	-,028
2. Preparazione di materiali didattici comuni	,733	-,104
1. Scambi di opinioni sul modo di insegnare un determinato contenuto	,615	,081
11. Osservare i colleghi in classe e fornire riscontri sull'operato	,614	,076
12. Impegnarsi in attività comuni a classi aperti dello stesso livello e no	,612	,099
10. Partecipare ad attività di sviluppo professionale	,571	,148
4. Supporto ricevuto da parte di referenti e facilitatori afferenti alle scuole	,558	,231
5. Partecipazione a riunioni per discutere la visione e le finalità della scuola	,474	,417
9. Insegnare insieme in una stessa classe contemporaneamente	-,181	,827
6. Redazione di un curriculum verticale o di parte di esso	,021	,633
3. Gruppi di supervisione sulle metodologie d'insegnamento	,242	,612
Auto-valori	5,42	1,04
% di varianza spiegata	45,21	8,69
Correlazione tra fattori		Supporto esterno (ins-facilitatori)
Supporto Interno (colleghi)		,61

Tab. 10 – Dati relativi agli item *Trasferimento della formazione. Collaborazione a scuola tra docenti*. (Elaborazione ACP con rotazione obliqua sugli item specificati. Pesi fattoriali, auto-valori, varianza spiegata, correlazioni tra fattori) (Gentile, Ellerani 2013)

5. Lo sviluppo di comunità di apprendimento: una prospettiva del capability approach?

Il tema della scuola come comunità di apprendimento professionale e di formazione continua in servizio, presentano quindi alcuni risultati di interesse che attribuiscono rilevanza alla qualità della scuola correlati all'apprendimento permanente degli insegnanti (IARD 2010; OCSE 2011), la definizione dei contesti necessari per l'apprendimento permanente degli adulti nell'istituzione scolastica (IARD 2010; Ocse-Talis 2009), la stretta correlazione esistente tra lo sviluppo dell'idea di scuola e lo sviluppo delle capacità degli insegnanti (Talis 2009). Alcuni analoghi aspetti sono emersi nell'analisi dei dati del conteso indagato, con le

conferme circa il miglioramento delle pratiche didattiche, alcuni risultati di cambiamento nell'organizzazione della didattica e di forme collaborative nella scuole e tra i docenti. In sintesi, gli interventi di formazione continua hanno permesso di modificare le abitudini degli insegnanti, le loro competenze e alcune condizioni di contesto.

	Scuola come comunità	Scuola come funzione
2. La scuola è una comunità di apprendimento orientata allo sviluppo culturale e cognitivo degli studenti in un'ottica di costruzione sociale della conoscenza	,901	-,077
6. La scuola è un luogo di formazione di competenze di cittadinanza in vista di una partecipazione alla vita sociale, economica, culturale e professionale	,874	-,026
5. La scuola è un luogo dove il più ampio numero di persone condivide responsabilità e affronta i problemi in modo flessibile e creativo	,865	,053
3. La scuola è un punto di riferimento per il territorio e ha il compito di coinvolgere i genitori	,822	,053
1. La scuola ha una funzione conoscitiva, basata sull'insegnamento di conoscenze basilari.	-,036	,826
4. La scuola è un posto di lavoro dove si gestiscono norme e si applicano direttive emanate a livello nazionale o regionale.	,04	,812
Auto-valori	3,05	1,30
% di varianza spiegata	50,91	21,69
Correlazione tra fattori		Comp. 2
<i>Comp. 1</i>		,14

Tab. 11 – Dati relativi agli item *Idee di scuola e di contesto*.
(Elaborazione ACP con rotazione obliqua sugli item specificati.

Pesi fattoriali, auto-valori, varianza spiegata, correlazioni tra fattori) (Gentile, Ellerani, 2013)

Se illuminiamo ulteriormente il tema della comunità di apprendimento e del miglioramento delle condizioni della formazione continua con la prospettiva di Sen (1992; 2000) e Nussbaum (2011; 2012), possono essere individuati dei nuovi significati sia per la prospettiva di sviluppo delle comunità professionali di apprendimento sia per i nuovi significati della professione degli insegnanti scuola del terzo millennio.

Applicando ed estendendo la teoria di Sen, potremmo affermare che il valore attribuibile allo sviluppo professionale contestualizzato non è quello dell'utilità funzionalistica (derivante da visioni esterne e tecnocratiche e spesso richiesta dai sistemi economici) né quello dell'accumulo di beni (anche immateriali oppure strumentali) fine a se stesso o per un mero vantaggio individuale: bensì diviene quello della libertà o capacità di scegliere una vita professionale cui dare valore (Sen 2000), poiché coerente con una idea di scuola, di sviluppo umano e generazionale. Un valore, quello dell'insegnamento, che va riscoperto: l'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto agente del cambiamento, promotore della comprensione e della tolleranza, non è mai scontata. E, con ogni probabilità, lo diventerà ancora di più nel XXI secolo (Delors 1996, 141). In un momento storico che vede la scuola al centro del dibattito per l'innalzamento dei processi di qualità e la necessità di un ripensamento organizzativo profondo in grado di formare nuove cittadinanze e nuovo umanesimo, il capability approach potrebbe divenire un punto di riferimento innovativo.

Nussbaum definisce l'approccio delle capacità come un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base (2012, 26). L'organizzazione dell'istituzione scolastica dovrebbe considerare ogni persona come un fine, chiedendosi quali siano le opportunità disponibili per ciascuna di esse affinché siano in grado di fare ed essere (Nussbaum 2012). Ovvero quale consapevolezza è maturata nelle istituzioni e in chi le dirige/governa, in chi ne esplicita i fini attraverso le proprie attività, rispetto alla necessità di coltivare contesti di ben-essere, cooperativi, solidali, di reciproca promozione, in grado di creare le condizioni che permettono la crescita multidimensionale di studenti e insegnanti predisponendosi per permettere di operare al meglio e di esprimere valori profondi? Rispetto allo sviluppo della professionalità dell'insegnante, il framework del capability approach diviene un riferimento per valutare il benessere individuale e sociale del contesto scuola, della progettazione delle politiche e delle proposte circa il cambiamento sociale? I riferimenti teorici sottolineano come l'approccio alle capacità possa essere usato per valutare alcuni aspetti del ben-essere delle persone, come l'ineguaglianza, la povertà e il ben-essere delle persone come membri dei gruppi. Ma può essere applicato ad altre prospettive (Robeyns 2007).

Il sistema capacitante considera tre principi cardinali: il "funzionamento" (la qualità desiderabile dell'essere e del fare di una persona nel contesto), la "capacità di funzionare" (l'essere in grado di realizzare un insieme combinato di funzionamenti) l'"agency" (la mobilitazione per realizzazione degli obiettivi e valori che una persona ha motivo di perseguire indipendenti dal proprio benessere) (Sen 1992; 2000). Ne consegue che il contesto scolastico diviene un luogo di sviluppo personale continuo, in uno spazio dialogante, affinché ogni persona possa pervenire alla definizione del proprio significato e agire la propria opzione di libertà. Comunità di apprendimento così interpretate dovrebbero permettere a ciascuno di raggiungere una certa soglia di capacità combinate da permettere di scegliere e di agire (Nussbaum 2012). Analogamente coloro che necessitano di maggiore aiuto dovranno essere sostenuti (comunità inclusiva vs comunità escludente) in modo da fornire le capacità necessarie per esprimere i loro livelli di libertà potenziali.

L'aspetto rilevante per il riferimento con la scuola è il principio di agency. Assumendo tale principio nell'accezione partecipativa attribuita da Sen (1992) emerge come il perseguimento di obiettivi personali di sviluppo professionale dipenda dal ruolo che ognuno ha nella promozione degli obiettivi stessi. È interessante notare come Bruner (1996) avesse considerato, per l'apprendimento, il principio di agency come *capacità d'azione* orientata all'assunzione di un maggiore controllo sulla propria attività mentale. Il tema dell'azione va trattato insieme al tema della collaborazione, poiché divenire capaci è un'impresa coordinata con il contesto (Bruner 1996, 105). Essere capaci di agire dispiega la mente al dialogo con altre menti, fornendo le chiavi interpretative dell'azione nel dialogo, nel discorso che si fa negoziazione sociale necessariamente in relazioni collaborative con gli altri. Una mente che rende capaci di agire nel contesto in relazione con le altre menti attive, dunque, presupposto dialogico come "agente" di cambiamento e di trasformazione individuale e sociale. Il medesimo costrutto è assunto da Hannah Arendt (1958) per la quale discorso e azione rendono gli uomini non solo distinti ma distinguibili nella loro unicità. Discorso e azione sono dunque caratteristiche fondative della vita *activa* e dove essi mancano la vita è letteralmente morta per il mondo (Arendt 1958, 128). Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono.

L'acquisizione degli obiettivi sui quali successivamente si può perseguire lo sviluppo professionale dipende sia dalla capacità di promuovere contesti che realizzino gli obiettivi ritenuti fondamentali sia dalla libertà personale di poterli raggiungere. In tal senso le comunità di apprendimento continuo permettono di rafforzare la

dimensione di sostegno e di trasformatività continua. Analogamente lo sviluppo delle capacitazioni personali è strettamente correlato allo sviluppo del contesto che, nel caso non avvenisse, potrebbe impedire lo sviluppo personale. Da questo punto di vista le comunità di apprendimento professionali divengono un modello di sviluppo umano strettamente connesso allo sviluppo della democrazia (Nussbaum 2011). In modo più esteso, le comunità di apprendimento divengono luoghi attraverso i quali avviare un *forum* continuo per le neuroscienze, le scienze dell'apprendimento e le scienze umane al fine di costituire il nuovo paradigma di "learnfare", espressione dei diritti individuali all'apprendimento (Margiotta 2011).

Prospettive di ricerca

Si tratta quindi di operare per una comunità di apprendimento professionale che, illuminata dalla prospettiva del capability approach marcata nei tratti di agentività, assume i contorni di una comunità di caring, nella quale l'organizzazione accetta come impegno etico e politico lo sviluppo professionale e umano di ogni docente. Questo permette di perseguire altresì gli obiettivi di innovazione e di miglioramento continuo – professionale, della scuola come organizzazione e come contesto – anche negli apprendimenti e competenze degli studenti, che potrebbero essere considerati nella prospettiva più ampia dello sviluppo di capacità interne di funzionamento.

Lo scambio e la condivisione, nella prospettiva della ricerca sociale ed educativa, delle migliori pratiche, permettono agli insegnanti di condividere un'idea di scuola e di intervento sui problemi, costruendo contemporaneamente un sistema di relazioni significative.

Una compiuta attuazione dell'autonomia scolastica è spesso identificata come elemento in grado di intervenire per migliorare i risultati degli apprendimenti e le modalità di insegnamento, dove la possibilità di fornire potere alle scuole – ai propri dirigenti e alla collegialità – di usare le risorse in modo strategico, indirizzandole verso il compimento degli scopi e delle finalità pedagogiche, esprime una forma coinvolgimento e di assunzione di responsabilità in grado di aumentare l'efficacia dell'istituzione scolastica. In questa prospettiva, l'istituzione scolastica è contesto capacitante per permettere ad ogni studente di esercitare le opzioni di sviluppo?

È necessario per il "sistema scuola" investire dunque nella formazione iniziale degli insegnanti ma anche elevare continuamente la qualità delle competenze degli insegnanti in servizio. Contemporaneamente la comunità scolastica – nella sua autonomia – dovrebbe adoperarsi ed agire attraverso leadership educative distribuite, capaci di fornire direzione ai cambiamenti, favorire la comunicazione aperta, promuovere il pensiero creativo, fornire opportunità di apprendimento permanente, formare capacità di agire per il cambiamento.

La Finlandia ha definito e difeso un sistema di particolare valore che collega contemporaneamente l'innovazione e la tradizionale creatività all'interno di un forte stato sociale, che strutturalmente e culturalmente sostiene l'alta competitività economica del sistema. Fornire stimoli intellettuali, sostenere lo sviluppo professionale con forme di sostegno, sviluppare con gli altri una visione sull'apprendimento e concentrarsi su di esso, creare una forte comunità di apprendimento professionale attraverso l'impegno del team nello studio e nel raggiungere il miglioramento: sono questi i modi principali attraverso i quali gli insegnanti hanno esercitato i loro effetti sull'apprendimento, sui risultati e sulle performance degli studenti (Hargraves 2007).

Bibliografia

- Arendt, H. (1988). *Vita Activa*. Milan: Bompiani.
- Benavides, F., Dumont, H., Instance, D. (2011). Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi. In Ceri-Ocse. *Apprendere e Innovare*. Bologna: Il Mulino, pp. 39-74.
- Bransford, J.D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000) *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. New York: Norton. Tr. it. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Chi-kin, L., Zhang, Y. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Cogshall et al. (2009). *Retaining teacher talent: convergences and contradictions in teachers' perceptions of policy reform ideas*. Naperville, IL: Learning Point & Associates.
- Craighero, L. (2010). *I neuroni specchio*. Bologna: Il Mulino.
- Darling-Hammond et al. (2009). *Professional Learning in the learning profession*. Dallas, TX: NSDC.
- Darling-Hammond, L., Sato, M., Wei, R.C. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: the case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), 669-700.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (eds). *The nature of learning*. Paris: OECD.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- DeSeCo-OECD (2002). *DeSeCo: theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Neushatel: OECD.
- Draghi M. (2006). *Istruzione e crescita economica* Available in http://www.bancaditalia.it/interventi/integov/2006/091106/Draghi_09_11_06.pdf. Access in: 5 aprile 2013.
- DuFour R. (2004). *Schools as Learning Communities*. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dumont H., Instance D., Benavides F. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: CERI-OECD.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Gallese, V. (2009). All origine dell'interazione con gli altri. *La società e gli individui* (35) XII-2, 115-124.
- Gentile, M., Ellerani, P. (2013-in press). *Rapporto di ricerca interno. Facoltà di Scienze della Formazione*. Bolzano: LUB.
- Hargraves, A., Halasz, G., Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Parigi: OCSE.
- Hord, S.M. (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.
- IARD (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Lakoff, G., Nunez R.E (2005). *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied da origine alla matematica*. Torino: BollatiBoringhieri
- Margiotta, U. (2011). The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI Age. In Margiotta, U. (Ed.) *The changing mind. From Neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta U. (eds) (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- MIUR (2012). *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo*, Roma. Available from http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_12. Access in: 5 aprile 2013.
- MIUR (2010). *Indicazioni nazionali per la riforma della scuola superiore*, Roma. Available from http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html. Access in: 5 aprile 2013.
- MIUR (2007). *Indicazioni nazionali per il curricolo*, Roma. Available from http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_nazionali.shtml. Access in: 5 aprile 2013.

- Morin E. (2000). *La testa bene fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- NSCD (2009). *Professional Learning in the learning profession*. Dallas, TX, Report.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 69-90. Paris: OECD.
- Putnam, R. (2004). *Capitale sociale e individualismo*. Bologna: Il Mulino.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robeyns, I. (2007). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117.
- Sawyer, R.K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences* Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Brussels: OECD.
- Schneider, M., Stern E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In OECD (Eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 69-90. Paris: OECD.
- Sen, A. (2009). Capability: reach and limits. in Chiappero-Martinetti, E., (Ed). *Reach and limits of the capability approach*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sigurdardóttir, A.C. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.
- Sparks, D. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria: ASCD.
- Talis-Ocse (2009). *Teacher's professional development*. Brussels: OECD.
- Thompson, S. C., Gregg, L., Niska J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.
- Unesco (2006). *Education for all, the quality imperative*. Parigi: UnescoPress.
- Unione Europea (2007). *Le scuole per il XXI secolo*. Documento di lavoro, Bruxelles.
- Unione Europea (2006). *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*. Comunicazione Commissione, Bruxelles.
- Unione Europea (2000). *Memorandum dell'istruzione e della formazione*. Raccomandazione. Bruxelles.
- Vanderline, R., Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press. Tr. it. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Universitaria Barbera.
- Visco, I. (2011). *Scuola e conoscenze per lo sviluppo*. Available from http://www.bancaditalia.it/interventi/intaltri_md/Visco-19052011.pdf. Access in: 5 aprile 2013.
- Wenger, E. (1988). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. (2008). *Comunità di pratica, Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zepeda, S. (2008). *Professional Development: What Works*. Larchmont, NY: Eye on education.