

Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico Capaciting the organizational and professional development of the school system

Massimiliano Costa

La scuola capacitante del futuro supera il modello del capitale umano, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti, per assumere quello dello sviluppo umano, teso all'espansione delle libertà e dell'agency personale. Il saggio legge i futuri capacitanti della scuola individuando tre punti di leva: 1) ripensare l'ambiente scolastico: i luoghi della scuola devono diventare ambienti di attivazione per l'apprendimento degli studenti e per la generazione di pratiche educative innovative e partecipate a livello territoriale; 2) qualificare la leadership scolastica: l'empowerment del dirigente favorisce la cultura dell'autonomia, rilancia la governance educativa e promuove nuovi modelli organizzativi; 3) definire una politica sistemica di sviluppo professionale: il prossimo turn over generazionale dei docenti in Italia, richiede una politica di sviluppo professionale articolata che faccia leva su pratiche di formazione, di riflessione e di relazione educativa che siano in grado di alimentare nuovi modelli e pratiche organizzative.

The future capability school exceeds the model of human capital – principally intended for the preparation of efficient producers - to take that human development, aimed to the expansion of freedom and personal agency. The essay reads the future of capability school identifying three points of leverage such are: 1) Re-designing the school environment: school places must become agentive environments for students' learning processes and for the generation of innovative educational practices participated at a local level; 2) Qualifying the school leadership: Managers' empowerment fosters the culture of autonomy, raises the educational governance and promotes new business models; 3) Defining a systemic policy of professional development: next generational turnover of Italian teachers requires a policy of structured professional development that draws on training, reflection and educational relationship practices, able to power new models and organizational practices.

Parole chiave: capacitazione, sviluppo professionale e organizzativo, agency
Keywords: capability, organization and professional development, agency

Articolo ricevuto: 17 giugno 2015

Versione finale: 30 settembre 2015

1. OLTRE IL PARADIGMA DEL CAPITALE UMANO: LO SVILUPPO DEL SISTEMA SCOLASTICO IN CHIAVE CAPACITATIVA

Capacitare lo sviluppo dell'organizzazione scolastica e delle sue professionalità presuppone una direzione, una meta a cui tendere. Questa meta corrisponde esattamente ad un'idea di scuola che possa costituire un punto di riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche, sia per l'organizzazione dei concreti

percorsi formativi capaci di dare slancio alla crescita culturale, sociale ed economica del nostro paese (Baldacci, 2014). Ma, se al sistema scolastico viene generalmente riconosciuto il valore di leva fondamentale per l'autorealizzazione dell'individuo, è tuttavia il suo carattere di pubblico interesse a costituirne l'aspetto principale. Da tali scelte di investimento dipendono i modi attraverso cui si assicura una particolare organizzazione all'offerta dei servizi di istruzione all'interno di ogni Paese, il ruolo che si assegna agli insegnanti, il modo con cui si governano i servizi di orientamento scolastico e professionale dei giovani, il valore e le modalità di certificazione che si adottano per apprezzare socialmente i risultati dei percorsi di istruzione, i criteri con cui si rendono accessibili e percorribili integralmente – con profitto individuale e collettivo – i percorsi di istruzione da parte di tutti i cittadini di uno Stato (Margiotta, 2014 a). Partendo da queste premesse, i dati di investimento pubblico nella scuola italiana (OCSE, 2015a) mostrano una realtà poco entusiasmante, che ne deprime il valore strategico e ne testimonia la non centralità nelle scelte di politica pubblica da molti anni a questa parte. Secondo i dati di *Education At Glance 2014*, nel 2011 la spesa per studente nella scuola primaria, secondaria e post secondaria non terziaria, risulta inferiore di ben 4% rispetto al 1995. Tra i 34 paesi esaminati dalla ricerca OCSE (2015) con dati disponibili, l'Italia è infatti il solo Paese che registra una diminuzione della spesa pubblica per le istituzioni scolastiche tra il 2000 e il 2011, ed è il Paese con la riduzione più marcata (5%) del volume degli investimenti pubblici tra il 2000 e il 2011¹⁰⁵.

Unitamente a questa marcata tendenza di riduzione di investimento nella scuola, si assiste alla affermazione di una cultura neoliberista che ha trasformato l'apprezzamento del valore del sistema scolastico nella sua capacità di rispondere al mercato del lavoro. Quest'ultimo sembra oggi essere diventato il principale regolatore sociale del progetto di trasformazione dell'istruzione da bene collettivo a bene privato. In questo quadro l'istruzione è sempre più "capitale umano" (Becker, 1993) per cui l'individuo investe in un bene che diventa privato: è lui che deve pagare le spese e lo Stato può concentrarsi quasi esclusivamente sull'istruzione a livello elementare. Se così fosse, la scuola avrebbe come unico criterio regolatore del suo sviluppo tanto organizzativo quanto professionale la capacità di rispondere al mercato del lavoro e di limitare la spesa pubblica.

Ma la scuola ha un ruolo diverso nella società: deve formare i ragazzi a diventare i cittadini di domani; aiutarli a sviluppare i propri talenti; contribuire a sviluppare in loro quelle potenzialità umane che consentono di vivere una vita appagante e piena; aiutarli ad acquisire la complessa gamma di cognizioni e abilità che saranno loro necessarie in quanto cittadini e lavoratori.

¹⁰⁵ Sempre secondo i dati OCSE (2015 a) l'Italia, nonostante la crisi abbia colpito tutti i paesi, è l'unica a marcare questa differenza di investimento pubblico: molti altri paesi, infatti, hanno saputo riallocare la spesa pubblica a favore delle scuole (tra i quali Usa, Gran Bretagna, Germania, Spagna, Finlandia).

In questa prospettiva, la scuola *capacitante* del futuro supera il modello del capitale umano, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti, per assumere quello dello sviluppo umano, teso all'espansione delle libertà personali. Proprio da questo cambiamento di prospettiva è possibile delineare uno sviluppo professionale e organizzativo che abbia come finalità la promozione di reali opportunità per gli studenti, che consentano loro di esprimere la propria libertà di scelta tra possibili progettualità di vita (Sen, 1993)¹⁰⁶.

La scuola diviene così il volano del rilancio culturale di un sistema sociale ed economico che sia realmente inclusivo e promotore di innovazione sociale, oltre che economica. Per fare questo occorre rinsaldare la legittimazione sociale della scuola, oramai sfibrata da anni di politiche neoliberiste. Il riconoscimento e la valorizzazione nella società attuale sono, però, connessi alla capacità della scuola di costruzione dinamica di un sapere generativo capace di rispondere al mutamento dei saperi attraverso la creatività, la capacità di indagine, di apprendere nella relazione e di rapportarsi con la complessità (Olimpo, 2010). In tal senso, sono necessari nuovi approcci e modelli educativi in grado di promuovere la formazione, negli studenti, di strumenti concettuali necessari per rapportarsi con i nuovi saperi e, nello stesso momento, in grado di rendere i processi di apprendimento scolastici al loro interno sinergici con quelli che hanno luogo spontaneamente, soprattutto sulla rete, o al di fuori dei contesti istituzionali.

Per ottenere questo, la scuola deve farsi promotrice di una serie di cambiamenti:

- di natura tecno-pedagogica, che richiedono non solo l'introduzione nel curriculum di nuove materie (in primis nell'area della tecnologia informatica e in quella linguistica), ma anche il proseguimento della formazione permanente e una maggiore attenzione nei confronti della ricerca scientifica, nella fase sia iniziale sia permanente della formazione;
- di tipo organizzativo, attraverso la diversificazione delle responsabilità e delle mansioni da svolgere all'interno della scuola. I docenti devono approfondire le proprie capacità di lavorare in gruppo e aumentare la loro partecipazione nelle strutture didattiche;
- di carattere sociale, la scuola deve imparare a collaborare con altri organismi (autorità locali, genitori, aziende, associazioni varie).

La sintesi di questo processo di cambiamento richiede una visione pedagogica multi-prospettica della scuola, che le consenta di farsi ambiente costruttivo, con-

¹⁰⁶ Riquilibrare il ruolo della scuola in chiave capacitativa diventa fondamentale specialmente in Italia, dove, è noto come taluni ambienti sociali ostacolano e addirittura impediscono l'esplicitazione delle potenzialità e delle scelte del singolo studente: ne è un' evidenza quella percentuale dei 15-29enni di NEET (Ocse, 2015a) aumentata di oltre 5 punti percentuali tra il 2008 e il 2012, portandosi dal 19,2% al 24,6%.

versazionale e relazionale (Ellerani, 2013). Questo sviluppo del sistema scolastico garantisce alla società il governo delle risorse e delle opportunità di apprendimento, all'interno di un progetto formativo ed educativo in grado di equipaggiare lo studente di valori culturali, civili ed etico-sociali (Frabboni, 2008) che sono alla base del suo potenziale agentivo.

2. CAPACITARE LO SVILUPPO ORGANIZZATIVO ATTRAVERSO L'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO E LA PROMOZIONE DI UNA CULTURA SCOLASTICA PARTECIPATIVA

L'organizzazione scolastica è oggi sempre più assimilabile ad un modello stigmergico¹⁰⁷, dove ciascuno ha la possibilità di modificare l'ambiente in cui agisce consentendo alle altre persone coinvolte di adattarsi in modo autopoietico (Maturana, Varela, 1985). L'organizzazione scolastica modifica se stessa ed il proprio comportamento continuamente, attivando nuove realtà (Weick, 1977; 1997) e cambiando le relazioni con l'ambiente tanto interno quanto esterno, in una logica di dinamismo evolutivo¹⁰⁸ (Weick 1969). Per questo motivo i modelli di sviluppo organizzativo della scuola sono declinabili al plurale secondo *clusters* di interazione lavorativa a geometria variabile che coinvolgono tanto gli attori interni quanto quelli esterni alla scuola, in una prospettiva di azione professionale educativa a valenza critico-riflessiva. Le pratiche di lavoro assomigliano così più a esplorazioni, modi di procedere per tentativi e correzioni, stili d'azione creativa con elevata valenza relazionale, interpretativa, artistica, piuttosto che ad operazioni svolte secondo una sequenza nota, applicando procedure predefinite su base normativa (Rossi, 2011).

¹⁰⁷ Il termine "stigmergia" è stato coniato da Grassé (Grassé, 1959) per spiegare alcune sue osservazioni sul comportamento delle termiti nella costruzione dei termitai (il termine deriva da *stigma*, sprone, pungolo, ed *ergon*, lavoro, prodotto del lavoro: lo stimolo al lavoro è il prodotto del lavoro stesso).

¹⁰⁸ Weick (1977) pone l'accento sul fatto che le organizzazioni sono "proattive" piuttosto che "reattive", poiché esistono condizioni in cui esse creano l'ambiente cui danno un senso. Rilevando che, per quanto riguarda le organizzazioni, normalmente si continua a parlare di *input e output*, che intervengono «fra un sistema aperto e l'ambiente esterno», Weick (1977, p. 216) sottolinea, inoltre, che «il fatto di mettere l'articolo determinativo prima di 'ambiente esterno' implica un ambiente unico ed oggettivo che esiste indipendentemente dagli agenti e dalle azioni e che appare simile a tutti gli osservatori. Inoltre, l'aggettivo 'esterno' posto davanti alla parola 'ambiente' implica che esiste un altro 'ambiente', chiamato presumibilmente 'interno', che non va confuso con quello esterno. Mentre le categorie esterno/interno o fuori/dentro esistono nella logica, non esistono invece empiricamente. Il mondo 'al di fuori' o 'esterno' non può essere conosciuto. [...] Va detto comunque che i teorici delle organizzazioni non tengono in gran conto problemi come questo: si comportano semplicemente come se fosse evidente che cos'è l'ambiente e dov'è». L'ambiente, dunque, non esiste in quanto tale, o, comunque, per essere percepito come stimolo deve essere innanzitutto "attivato" e cioè deve rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione: il modo in cui l'attivazione viene fatta è ciò che un'organizzazione saprà.

Leggere la specificità delle prassi educative per mettere (porre?) in valore lo sviluppo professionale e organizzativo consente alla scuola di superare le colonne d'Ercole di quella cultura autarchica e tecnocratica che ha prodotto, nel tempo, l'"incapsulamento dell'apprendimento scolastico" (Engeström, 1991, 1995)¹⁰⁹. Promuovere tale modificazione si traduce nel realizzare nella scuola un "apprendimento per espansione" (Raffaghelli, 2012)¹¹⁰, in cui tutte le professionalità sono messe nella possibilità di ridefinire i propri contesti di pratica per favorire quell'apprendimento continuo necessario allo sviluppo organizzativo: «If learning has nothing to offer in this respect, we have good reason to talk about the futility of learning. Both in theory and in practice, human learning actually seems to be doomed to the role of running after those qualitative changes in people's life contexts. While the learners are engaged in diligent problem solving and structuring in order to cope with changes that have shaken their lives, there are already new qualitative changes quickly getting ripe to fall upon them» (Engeström, 1987).

Le comunità organizzative apprendono a condizione che anche gli attori che le compongono apprendano; apprendimento organizzativo e sviluppo professionale rappresentano così due facce di una stessa medaglia: la prima enfatizza la dimensione organizzativa, la seconda quella individuale, ma ciascuna è complementare all'altra. L'aderenza dell'organizzazione scolastica alla propria rete di esperienze di apprendimento e lo sviluppo di una conoscenza concreta sulla propria azione (l'organizzazione che si osserva) garantiscono la generazione di un'"intelligenza organizzativa" (Argyris, Schön, 1996) che qualifica le condizioni per l'apprendimento e la capacitazione delle persone coinvolte. L'agire professionale, caratterizzato da consapevolezza, autonomia, responsabilità e partecipazione consente, infatti, di cogliere criticamente le opportunità di apprendimento nei diversi contesti, rendendole significative, generative, capacitanti per tutta l'organizzazione.

¹⁰⁹ Yrjö Engeström (1991) ha coniato la locuzione "conoscenza incapsulata", riferendosi con essa tanto alla problematica dell'inefficacia dell'apprendimento scolastico quanto all'improbabilità di poterlo trasferire effettivamente nei contesti sociali della vita quotidiana. È in tale modo che la conoscenza faticosamente acquisita dal discente nell'ambito scolastico diventa "incapsulata", chiusa in se stessa, in un movimento di auto-alimentazione di modi di approcciare il mondo e la sua fenomenologia.

¹¹⁰ Come sottolinea la Raffaghelli (2012), in questo modello di apprendimento: a) i contenuti e i risultati dell'apprendimento non sono meramente conoscenze presenti nei testi e nelle teste degli studenti, ma nuove forme di attività pratica, che fanno uso di artefatti costruiti dagli studenti e dai docenti nel momento in cui affrontano progetti e problemi della vita reale, puntando ad imparare/conoscere/capire ciò che risulta ancora sconosciuto; b) l'apprendimento è indirizzato da necessità genuine di sviluppo nelle prassi umane, nelle istituzioni, nelle comunità di pratica, dove si manifestano disturbi, rotture, problemi ed episodi che mettono in crisi una determinata pratica esistente; c) l'apprendimento procede attraverso una serie di complesse cerchie di azioni che chi apprende mette in moto, nelle quali nuovi oggetti e motivazioni vengono creati ed implementati, aprendo più ampie possibilità per i partecipanti coinvolti nella suddetta attività.

Questo cambiamento richiede la presenza di una *learning organization* scolastica capace sia di leggere e interpretare il flusso dell'esperienza educativa che di attivare costantemente quei nuovi schemi cognitivi e di pensiero/azione che sono alla base dello sviluppo professionale e organizzativo.

3. LO SVILUPPO SCOLASTICO COME ATTIVAZIONE DI CAPACITÀ COMBinate: IL RUOLO DELL'AGENCY PROFESSIONALE

Il rilancio di una cultura scolastica fondata sui processi di responsabilizzazione e coinvolgimento attivo consente la promozione di una *agency* professionale capace di modificare, ripensare e ridefinire le strategie di azione a partire dai quei valori e quella progettualità educativi espressi tanto a livello individuale quanto a livello collegiale. Prende forma una "competenza ad agire" che sostiene il processo di sviluppo, basandolo sul rapporto tra condizioni dell'azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l'azione e per l'azione (Costa, 2012). Tale dinamica di attivazione determina nel docente nuove modalità e prospettive di significazione del suo agire, stimolando nuove capacità di riflessione e metacognizione che producono aumento di consapevolezza, padronanza e autonomia personale. L'*agency* professionale alimenta, così, la disponibilità a compiere un'attività intellettuale sull'agire che muove dall'agire, come anche la propensione ad apprendere nel proprio lavoro coniugando pensiero e azione e combinando fare e pensiero generativo. L'*agency* individuale (Sen, 1993 1999) inoltre, retroagisce sulla stessa comunità scolastica aumentandone le opportunità di funzionamento e favorendo l'incremento di quella capacitazione funzionale allo sviluppo (Urbani, 2014).

L'azione di sviluppo organizzativo perde, così, la mera azione finalizzata al soddisfacimento di un semplice obiettivo di adeguamento normativo, per diventare espressione di scelta di realizzazione progettuale educativa collegiale (Costa, 2014). La capacitazione per l'organizzazione scolastica diventa, pertanto, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione, di progettazione e di realizzazione del proprio P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa) nel pieno delle proprie opportunità e delle risorse umane coinvolte.

Mutuando il modello delle capacitazioni di Marta Nussbaum¹¹¹, è possibile individuare due tipi di fattori che sono alla base dello sviluppo scolastico inteso

¹¹¹ Per la Nussbaum (2012), le capacità assumono diverse forme. Esse possono essere "capacità interne", definite come caratteristiche e abilità, capacità intellettuali ed emotive, stato di salute e tonicità del corpo, insegnamenti interiorizzati, capacità di percezione acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico (*ivi*, p. 28). Le capacità interne non sono quindi un bagaglio innato, ma formato e sviluppato nei contesti di vita. Poi la Nussbaum individua le "capacità innate" o "capacità di base" (Nussbaum, 2012, p. 31) che sono le facoltà innate della persona, che rendono possibili lo sviluppo e la formazione successiva. L'ultima tipologia individuata dall'autrice sono le "capacità combinate", le quali sono definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono

come funzionamento: il primo sono le capacità "interne", che rappresentano le competenze o le dotazioni scolastiche in termini di risorse; in seconda istanza ci sono le capacità "combinare" in quanto «combinare con condizioni esterne adatte a esercitare quella funzione» (Nussbaum, 2001, p. 101). Le capacità interne all'organizzazione scolastica non sono sufficienti a creare innovazione, sviluppo e cambiamento se, parallelamente, non viene assicurato un ambiente sociale/organizzativo/culturale/politico che ne promuova la conversione sistematica in funzionamenti (Binanti, 2014). Non basta promuovere politiche di sviluppo delle competenze dei docenti per capacitarne un reale sviluppo organizzativo: al crescere delle competenze bisogna garantire la presenza di un ambiente attivante che consenta di realizzare funzionamenti che esprimano una compiuta visione educativa. Ed è qui che si svela la connessione tra libertà di azione e cultura: l'autrice parla infatti di «attenzione alle capacità come mete sociali» (Nussbaum, 2001, p. 102). Il risultato è l'attivazione di un processo di *empowerment* a livello individuale, organizzativo e comunitario¹¹², che combini le capacità e le risorse interne con quei fattori ambientali, sociali e politici che sostengono lo sviluppo scolastico:

1) l'ambiente scolastico: i luoghi della scuola possono supportare e incentivare i momenti di apprendimento formale e informale diventando, così, ambienti di attivazione per l'apprendimento¹¹³ degli studenti e per la generazione di pratiche educative innovative e partecipate;

2) la leadership capacitativa: l'*empowerment* esercitato dal dirigente rappresenta un fattore fondamentale per rinnovare la cultura del lavoro, per rilanciare il ruolo della scuola nella società, per qualificare nuove pratiche educative e per riformulare modelli organizzativi;

essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012, p. 29). Rispetto a queste tipologie di capacità, il contesto assume rilievo soprattutto nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne compiute possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È, cioè, il contesto che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa fare esprimere – e produrre – capacità interne.

¹¹² Zimmerman (2000) analizza il concetto di *empowerment* su tre dimensioni, e rispettivamente: il livello individuale, quando il processo di acquisizione di potere si realizza con variabili intrapersonali e comportamentali; il livello organizzativo, quando si tratta di mobilitare risorse affinché i membri di un'organizzazione possano condividere un reale potere di decisione o influenzare i contesti più allargati; il livello comunitario, quando si fa riferimento all'attivazione dei cittadini in relazione alle strutture socio-politiche.

¹¹³ L'OCSE (2011) ha pubblicato uno studio che analizza l'efficacia degli ambienti di apprendimento denominato Innovative Learning Environment. Le conclusioni di questo studio identificano alcuni aspetti essenziali dell'apprendimento tra cui gli aspetti sociali e collaborativi; la motivazione dello studente, la valorizzazione delle differenze individuali; l'uso del feedback formativo; la promozione di attività formative sia dentro che fuori dalla scuola. L'ambiente di apprendimento diventa uno degli strumenti chiave per favorire i processi capacitativi sopra descritti in grado di rispondere alle necessità degli utenti (studenti e docenti). In questo scenario, l'ambiente di apprendimento, coniugato a spazi connotati affettivamente, genera dei modelli di spazio sempre diversi.

3) una politica di sviluppo professionale: questo, come afferma Margiotta (2013), consente il potenziamento dell'*agency* professionale in un processo di razionalizzazione esperta dei saperi, che faccia leva su pratiche di formazione e di relazione educativa sviluppate in situazione (in quanto analizzate e fatte riconoscere e amare nella loro peculiarità e nella loro efficacia), in grado di alimentare nuovi modelli e pratiche organizzative (Ocse 2011).

3.1. Lo spazio scolastico come nodo di un distretto territoriale per l'apprendimento

Ripensare e riqualificare gli spazi educativi¹¹⁴ scolastici in chiave capacitativa si traduce nell'attenzione alla dimensione pedagogica dello spazio, che diventa luogo affettivo, portatore di valori e funzionale all'apprendimento (Prakash, Fielding, Lackney, 2015). La classica dicotomia tra momenti di apprendimento e momenti di socializzazione, corrispondente all'opposizione tra spazi come aule da un lato e corridoi e cortili scolastici dall'altro, è destinata a scomparire nell'ottica di una scuola flessibile, nella quale la tecnologia gioca un ruolo importante. Come ricorda Loris Malaguzzi, lo spazio assume il ruolo di "terzo insegnante", capace di generare quell'"elemento di qualità pedagogica" e rappresenta altresì la sintesi di un processo di co-progettazione in cui tutti i diversi soggetti sono chiamati a scegliere e a realizzare una progettualità educativa a base partecipativa.

Nel 2007, dall'università di Helsinki, è stato lanciato un progetto di ricerca su scala mondiale, denominato *Innoschool*, che si è posto come obiettivo quello di ripensare lo spazio scolastico come un *concept* innovativo, aperto e flessibile, tale da rappresentare un fattore capacitante per la scuola del futuro¹¹⁵. Il progetto ha cercato di definire un insieme di principi, tipologie, processi e pratiche in grado di far diventare la scuola un sistema ad "evoluzione e sviluppo permanente". Il lavoro è stato diviso in quattro filoni interdisciplinari:

1) *InnoEdu, Education with Innovation*, dedicato all'analisi degli aspetti educativi e didattici dell'uso delle nuove tecnologie e della loro integrazione nella didattica;

¹¹⁴ Tra i progetti più importanti citiamo il programma *Building the Education Revolution* in Australia, perché basa tutti i suoi criteri e le sue strategie operative su ricerche svolte in scuole australiane. In questo progetto sono stati identificati cinque ambienti a partire dalle attività che possono essere svolte all'interno degli stessi: l'*individual setting*, il *group setting*, l'*activity rich setting*, l'*informal learning setting* e lo *staff setting*. Le linee guida progettuali, elaborate in funzione di diversi possibili metodi d'apprendimento, sono tra le più innovative nel panorama internazionale. Un altro programma, poi, che ha "fatto scuola" è quello sviluppato dal comune danese di Gentofte, vicino a Copenhagen, chiamato *The School of the Future* (SKUB). Tale programma ha portato alla costruzione dell'*Heller up School* nel 2002, una scuola a pianta quasi totalmente aperta che è stata presa come esempio da tanti altri interventi ed è studiata dai contemporanei progettisti di edifici scolastici. Altri programmi significativi, inoltre, sono presenti in Portogallo, negli Stati Uniti (Los Angeles) e in Colombia (Bogotá).

¹¹⁵ Secondo il Progetto *Innoschool* (<http://innoschool.tkk.fi/>), vi sono diversi fattori che sono emersi come facilitatori dell'apprendimento: angoli con sedute morbide, presenza di elementi naturali come piante, pareti trasparenti, veri e propri *inspiring spaces*, ma anche ambienti specifici per l'apprendimento (*learning spaces*), spazi per lavoro di gruppo o individuale assemblabili in diverse modalità (*clusters*), e spazi comuni (*common spaces*) e spazi di incontro.

2) *InnoArch*, rivolto ad immaginare le forme più interessanti in cui possono evolvere gli ambienti di apprendimento;

3) *InnoPlay*, dedicato ai processi di educazione e di apprendimento che si svolgono attraverso il gioco; *InnoPlay* ha avuto l'obiettivo di sottolineare l'apporto e il grande potenziale che può venire alla scuola del futuro dai *PLEs* (*Playful Learning Environments*), ovvero ambienti dove l'apprendimento è basato su aspetti di gioco, fisicità, creatività e co-creazione ;

4) *InnoServe*, indirizzato ad approfondire le tematiche legate ai servizi di sostegno e alla loro interazione con i processi dell'insegnare e dell'apprendere, e sostenuto dal Dipartimento di *Computer Science and Engineering SimLab* della Helsinki University of Technology.

Dai risultati emersi da questa ricerca si evince come il futuro capacitante in termini di *concept design* della scuola sia legato alla sua capacità di divenire luogo e spazio generativo di un sistema distrettuale dell'apprendimento continuo. La scuola del futuro si estende ai contesti esterni per diventare il fulcro di una rete di servizi aperta al quartiere e alla comunità. Il tempo dell'apprendimento diventa un tempo continuo, dove la scuola connette reti e risorse, attori e opportunità di sviluppo. Volgere l'integrazione dei contesti di apprendimento in senso cooperativo significa per la scuola far convergere posizioni e aspirazioni differenti, o individualistiche, verso un obiettivo comune (come quello educativo) di ricaduta collettiva (Ellerani, 2010) Ciò non va interpretato in senso meramente strumentale, perché 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 (Urbani, 2013). 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 (Ellerani, 2010).

In questa prospettiva l'ambiente è capacitativo non solo per chi abita e interagisce la scuola, ma anche per lo stesso territorio: l'accoppiamento strutturale tra scuola e il suo *milieu* genera, infatti, trame di opportunità che integrano risorse e reti (*integrators of learning resources and networks*), rilancia la costituzione di piattaforme per l'apprendimento globale (*platforms for life-wide and life-long learning*), mentre gli spazi diventano un insieme complesso su scala globale (*multifaceted learning environments*).

4. LA LEADERSHIP CAPACITATIVA: IL PROCESSO TRA VISIONE E ATTIVAZIONE

La leadership del dirigente rappresenta un fattore capacitante per la promozione dello sviluppo scolastico. La ricerca *School leadership for learning* (European Commission, 2010): evidenzia come la leadership abbia un ruolo fondamentale nel migliorare le didattiche, il clima della scuola, le politiche e le connessioni tra le singole scuole e il mondo esterno, contribuendo a migliorare l'apprendimento degli studenti (Harris, 2009). Alcuni ricercatori affermano che l'impatto della leadership è ancora più elevato nelle scuole con basse performance a causa della presenza di una popolazione di studenti provenienti da contesti familiari e sociali a rischio (Branch, Hanushek, Rivkin, 2009).

Il ruolo del dirigente risulta discriminante: nelle decisioni degli insegnanti di rimanere in una determinata scuola oppure di cambiare scuola (Boyd, Lankford, Loeb, Wyckoff, 2013); nel costruire cultura organizzativa e fiducia nella (e intorno alla) scuola (Bryk, Schneider, Greenberg, Kochanek, 2002); nell'influenzare la capacità di una scuola di gestire il cambiamento. Il dirigente inoltre aiuta ad interpretare le riforme influenzando il "se" e il "come" le politiche dell'istruzione vengono implementate (Paletta, Vidoni, 2006). L'*empowerment*¹¹⁶ esercitato dal dirigente promuove una cultura del lavoro che sostiene lo sviluppo organizzativo e professionale (Piccardo, 1975) nel rispetto della qualità e del miglioramento degli apprendimenti.

Nel valutare la portata capacitativa della leadership scolastica, può essere utile riferirsi a due filoni di ricerca a livello internazionale, la *School Effectiveness Research*¹¹⁷ e la *School Improvement Research*¹¹⁸, sviluppatesi entrambi dalla fine degli

¹¹⁶ L'azione del dirigente scolastico genera una *empowering*, capace di stimolare, provocare, di infondere un'energia tale da rafforzare il sentimento di autoefficacia. Il dirigente è visto come un *coach* che aiuta a crescere e a creare occasioni di crescita personale, per questo egli stesso deve avere raggiunto una profonda consapevolezza di sé e deve avere acquisito competenze peculiari nel campo comunicativo-relazionale. Nello stesso momento, è in grado di generare *empowered work group*, cioè la creazione di gruppi di lavoro autonomi, in cui sperimentare modelli partecipativi per divenire responsabili. Va in questo senso letta l'autonomia di proposta e realizzativa nella scuola, tanto dei dipartimenti quanto delle collegialità scolastiche (Piccardo, 1975).

¹¹⁷ La *School Effectiveness* (Edmonds, 1979; Brookover et. al., 1979; Rutter et. al., 1979) sviluppa modelli, con tecniche di analisi quantitative, per studiare le variabili che, a diversi livelli, condizionano gli apprendimenti e per stimarne l'impatto sui risultati. La scuola, in questo senso, costituisce un fattore che esercita la sua influenza sulle *performance*, intervenendo nella relazione studente-apprendimento. La seconda fase di questi studi ha prevalentemente indagato gli effetti diretti tra *leadership behavior* e i differenti *school drivers* (processi organizzativi e pratiche educative a livello scuola e classe), collegandoli ai rendimenti scolastici degli studenti e ai percorsi di miglioramento (tra gli altri: Hallinger, Heck, 2010; Cremer, Kyriakides, 2010; Sebastian, Allensworth, 2012; Scheerens et al, 2012

¹¹⁸ Contrariamente al modello di analisi a matrice quantitativa, il filone del *School Improvement Research* (Hopkins, 1987; Teddlie, Stringfield, 1993), prende in esame, utilizzando metodologie prevalentemente qualitative, la leadership scolastica come fattore capacitante il processo di apprendimento e per la proposta di strategie di miglioramento (Hopkins, 1987; Teddlie, Stringfield, 1993 L'enfa-

anni '70 prevalentemente negli Stati Uniti e nel Regno Unito. Questi, pur con metodologie differenti, hanno indagato la correlazione tra azione del dirigente e incremento degli apprendimenti degli studenti, giungendo a definire due modelli possibili di leadership scolastica: la *instructional leadership*¹¹⁹ e la *transformational leadership*¹²⁰ (Paletta, Vidoni, 2006). In chiave capacitativa (Marsh, 2015), si può affermare che la leadership ha il compito di coagulare i processi di sviluppo organizzativo e professionale intorno ad una visione strategica e generativa della scuola (Paletta, Scurati, 2009). La leadership scolastica, intesa come fattore capacitante, si qualifica come "distribuita" e richiede un impegnativo lavoro affinché l'organizzazione tutta pervenga ad un alto livello di condivisione di strategie a medio/lungo periodo e di obiettivi puntuali e coerenti alla strategia (leadership "sostenibile"). Nel gestire la risorsa espressa dalla collegialità docente, il dirigente è chiamato ad assegnare ai componenti obiettivi non troppo vincolati e a dare loro il tempo necessario per raggiungerli, concedendo anche ampia autonomia decisionale su come operare per raggiungerli. Il dirigente scolastico co-genera un ambiente organizzativo capacitante (strutture, processi, cultura), capace di far leva sul talento degli insegnanti (competenze, autonomia professionale, motivazione) e sulla partecipazione consapevole e responsabile del tessuto sociale territoriale. Si tratta di spostare la prospettiva attivizzante e capacitante della leadership dall'ottica dei contenuti a quella del processo di gestione, qualificando così la scuola come "luogo pedagogico", generatore di apprendimento qualificato. Il di-

si è posta sul clima e sulle condizioni lavorative che il dirigente è in grado di creare, per incentivare quelle condizioni che risultano maggiormente favorevoli all'apprendimento. La funzione capacitante del dirigente scolastico è collegata al clima e alle condizioni lavorative che il dirigente stesso è in grado di creare, per incentivare quelle condizioni che risultano maggiormente favorevoli all'apprendimento. In questo senso il *leader* incentiva la collaborazione delle "figure intermedie" che ricoprono ruoli gestionali e organizzativi, ma non solo. Questo non vuol dire che il ruolo di chi dirige venga meno, ma parte di questo ruolo consiste proprio nel «distribuire responsabilità» (Early, Weindling 2004, 15).

¹¹⁹ Questo tipo di leadership influenza direttamente il processo di insegnamento-apprendimento attraverso attività del tipo: osservare il lavoro degli insegnanti in classe, monitorare il progresso degli studenti, dare suggerimenti agli insegnanti su come possono migliorare l'efficacia del loro lavoro, supportare gli insegnanti nella definizione dei programmi d'insegnamento e nelle metodologie didattiche e valutative. Tale modello assume nell'azione dirigenziale un approccio autocratico e direttivo molto efficace e funzionale in situazioni dove sono richiesti interventi di "ristrutturazione" (ad esempio, nelle indicazioni nazionali per il curriculum).

¹²⁰ Questo modello nasce in contrapposizione al modello di *instructional leadership* (Leithwood, 1996). L'assunto di base è che la leadership ha un impatto sugli apprendimenti degli studenti in modo indiretto. I leader sviluppano l'organizzazione e la cultura organizzativa di una scuola. Secondo Bateson e Dilts, la leadership trasformazionale si esplica in forma piramidale: un micropiano, un macropiano e un metapiano. All'interno di questo schema dirigere implica carisma, stimolazione intellettuale, considerazione dei bisogni emotivi dei dipendenti, il che significa possedere un'identità psicologica forte, surrogata da una cultura orientativa (velocità di pensiero e capacità di sintesi) e da un'espansione affettiva come capacità di rapporto che implica comprensione, orientamento, ma anche frustrazione di dimensioni negative.

rigente favorisce la costituzione di una comunità scolastica in cui promuovere momenti dialogici con i docenti, momenti nei quali si possano valutare le pre-condizioni e gli orientamenti dell'azione formativa, condividere e negoziare le progettualità e le risorse di attivazione, fino a delineare nuove direzioni possibili dell'azione educativa (Striano, 2001). Il confronto che deriva da questa tipologia di predisposizione all'ascolto del dirigente scolastico si qualifica come capacitante, dove le diverse prospettive si confrontano sulle esperienze personali e sulle diverse percezioni di quale possa essere il più alto livello di potenziale generativo di cambiamento e di sviluppo organizzativo. In tale prospettiva, l'azione del dirigente diventa la chiave del processo di auto-miglioramento organizzativo attraverso la promozione di un sistema di valutazione che deve avvenire secondo principi di responsabilità e trasparenza. In una prospettiva che voglia coniugare autonomia¹²¹ e *accountability* (Serpieri, 2008), il dirigente scolastico si assume la responsabilità complessiva di mettere a sistema un processo di valutazione chiaro e strutturato (finalità, modalità e tempi di attuazione) che consenta di:

- focalizzare l'attenzione su priorità strategiche ben delimitate e circoscritte, in grado di favorire la realizzazione di un processo rapido ed efficiente e di sperimentare percorsi autoriflessivi trasferibili e replicabili da parte dei docenti;
- definire le connessioni tra il processo valutativo e quello di *governance* scolastica, in modo da favorire le interazioni¹²² e le reciproche ricadute, sia *in itinere*, sia a conclusione del percorso;
- coinvolgere attori del territorio con confronti periodici, in modo da aumentare la riconoscibilità della scuola e da consentire uno sguardo più distanziato e retrospettivo sulle scelte compiute alla base dei processi di miglioramento.

5. LA POLITICA DI SVILUPPO PROFESSIONALE: IL VALORE OLTRE LA COMPETENZA

I docenti rappresentano la risorsa più importante per capacitare lo sviluppo organizzativo della scuola (Ocse 2015 b). Capacitare lo sviluppo professionale si traduce nella possibilità di rendere mobile un'identità professionale che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo aspetti non solo tecnici ma intensamente personali, coinvolgendo intelletto, emozioni e identità (Strano, 2013) La professionalità del docente può definirsi allargata in quanto non ristret-

¹²¹ L'attenzione del dirigente verso l'autonomia si traduce nella possibilità di poter meglio adattare, con flessibilità, l'operato delle singole scuole alle esigenze educative dei loro alunni e al contesto in cui operano, rifuggendo dall'applicazione di un format organizzativo e didattico unico ed omogeneo, di stampo inevitabilmente burocratico.

¹²² Sia attraverso modalità di interazione diretta (incontri di *progress*, coinvolgimento esteso, incontri con gruppi, ecc.), sia attraverso modalità di interazione indiretta (motivazioni, documentazione, cartelloni, strumenti telematici).

ta in compiti e procedure definite da routine didattiche¹²³; tale professionalità esprime piuttosto la capacità di controllare l'insieme delle variabili che determinano l'attività di lavoro e richiede, oltre al possesso di saperi tecnici, le capacità di lettura del contesto e di assunzione di decisioni, mettendo in valore, di volta in volta, le proprie *competenze esperte*¹²⁴ (Ajello, Cevoli, Meghnagi, 1994). La qualificazione del docente, infatti, si fonda sul possesso di competenze disciplinari e tecnologico-didattiche, capacità progettuali e organizzative, ma esprime un funzionamento professionale fondato su valori etici e affettivo-relazionali (Rossi, 2005) con cui vivere la relazione educativa, per una pratica continuata di autoanalisi, riflessività e riprogettazione formativa. Ma la promozione della pratica della riflessione risulta debole se a scuola non vi è un'organizzazione che la renda possibile. È inutile invocare una formazione degli insegnanti di tipo collaborativo, fondata sullo scambio *inter-pares*, se la carriera dell'insegnante non è poi coerente con questo obiettivo. Non ha alcun senso proporre una formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sul partenariato tra scuole e istituti universitari, se le normative legali ostacolano o limitano questo approccio.

La valorizzazione del docente richiede l'attuazione di una seria politica di sviluppo professionale che può essere identificato «come l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo». Tale inquadramento riconosce che lo sviluppo professionale prende forma in molti modi, dal formale all'informale; può svolgersi sia grazie a corsi, *workshop* o programmi di formazione iniziale (Margiotta, 2013), sia mediante la collaborazione tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o in scuole diverse (OCSE, 2009, p. 49)¹²⁵. Lo sviluppo professionale dei docenti, che va dalla formazione iniziale, alla fase *dell'induction*, fino alla formazione continua, deve assumere una prospettiva sistemica, governata e certificata da istituzioni della formazione terziaria. Occorre mettere in campo un forte sostegno ai docenti nei primi anni d'insegnamento, che non può ridursi all'attuale "anno di prova", ma

¹²³ A sostenere questa professionalità allargata vi sono i saperi trasversali e il rapporto fra lavoro e individuo, il quale cerca di conoscere la situazione per modificarla, valutando gli effetti della sua azione per ricontestualizzare la situazione, considerando gli effetti imprevisti come un messaggio che la situazione manda per consentire una migliore comprensione.

¹²⁴ Il docente, infatti, deve conferire senso ad una situazione, cogliendone gli aspetti che implicano un intervento che la modifichi secondo un obiettivo specifico e, contemporaneamente, percependo se si è in grado di vivere tale situazione in maniera valida ed efficace.

¹²⁵ Gli schemi della formazione in servizio per gli insegnanti differiscono molto da un paese europeo all'altro e, mentre per alcuni (ad esempio, l'Estonia) sono un obbligo professionale, per altri (ad esempio, l'Italia) sono completamente facoltativi. In alcuni paesi, come ad esempio Polonia e Spagna, lo sviluppo professionale è facoltativo ma necessario per l'avanzamento di carriera. Da questo variegato quadro d'insieme, ne derivano grandi differenze tra le culture dello sviluppo professionale docente in Europa. Nei paesi partecipanti alla ricerca TALIS, gli insegnanti partecipano ad attività di formazione in servizio per 0,85 giorni al mese; oltre la metà di questi insegnanti afferma di volere maggiori opportunità di sviluppo professionale rispetto a quello ricevuto durante i 18 mesi presi in considerazione dal sondaggio (TALIS, 2009).

deve necessariamente svilupparsi per tutto il periodo di permanenza nel livello "docente iniziale", con accompagnamento di tutor esperti e valutazione interna alla scuola, effettuata da un "comitato per la valutazione" interno all'istituto, corredato di professionalità e strumenti diversi da quelli attuali, integrato anche da competenze professionali esterne.

La strategia attuativa di processo interroga la questione degli insegnanti, richiede di capire quali sono le aspettative, i bisogni, di rimettere al centro la questione del reclutamento, la carriera, la valutazione e il merito, la formazione. Questi fattori, inoltre, devono tenere conto del fattore anagrafico dei docenti. In Italia il corpo docente è il secondo più anziano al mondo con una media di età sopra i 50 anni (OCSE, 2015) tanto che «si ritiene che nell'arco di tempo tra il 2005 e il 2015 andrà reclutato un milione di nuovi insegnanti per soddisfare le necessità del ricambio generazionale» (Commissione, 2006, p. 69). Se, da una parte, un processo di ricambio tanto rapido può portare con sé il rischio di un'eccessiva rottura rispetto ai metodi tradizionali di insegnamento, dall'altro, permette maggiori opportunità per affrontare il problema di un aggiornamento delle competenze degli insegnanti, garantendo una relazione positiva tra le pratiche di *enhanced activities* e il mantenimento di un senso di autoefficacia.

Capacitare lo sviluppo professionale del docente nelle diverse fasi del suo ciclo di vita professionale richiede la progettazione di azioni individualizzate e personalizzate, atte a promuovere nel docente un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991): ciò consente di identificare e modificare gli schemi di significato che orientano la scelta delle pratiche educative e organizzative coerenti con l'emergere di nuove strategie formative. Sono queste le capacità che consentono uno sviluppo in grado di: incentivare la creazione di comunità di pratica (Wenger, 1998) intra-extrascolastiche dialoganti (Ajello, 2011), 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.

Per alimentare lo sviluppo organizzativo, sarebbero inoltre necessari docenti-ricercatori e coordinatori della ricerca in una particolare disciplina, così da incrementare l'aggiornamento sui saperi, che negli ultimi tempi è diventato sempre più marginale in quanto l'autonomia scolastica ha spostato il focus sugli aspetti di natura organizzativa e gestionale. Si impone il bisogno di figure di supporto nei centri servizi territoriali, non solo per l'aggiornamento professionale, ma anche per offrire ambienti di apprendimento in cui i docenti possano partecipare alla costruzione della conoscenza e condividerne l'esperienza (Voogt, Laferrière, Breuleux, Itow, Hickey McKenney, 2015).

6. CONCLUSIONI

L'approccio delle capacità consente il superamento dell'impianto strumentale welfarista all'interno del quale l'investimento pubblico è legato all'idea del consumo di beni e servizi, finalizzati al raggiungimento di un certo livello di utilità. Nell'approccio seniano, i beni e i servizi derivano il loro valore esclusivamente dal fatto che permettono alla persona la realizzazione di alcuni funzionamenti che vengono da essa ritenuti di valore. Il futuro della scuola è, pertanto, legato alla possibilità di: preparare i ragazzi a diventare i cittadini di domani; aiutarli a sviluppare i propri talenti; contribuire a sviluppare in loro quelle potenzialità umane che consentono di vivere una vita appagante e piena; aiutarli ad acquisire la complessa gamma di cognizioni e abilità che saranno loro necessarie in quanto cittadini e lavoratori; scegliere i propri funzionamenti, all'interno di ambienti di apprendimento generativi. Questo processo necessita il governo delle dinamiche di interdipendenza generativa che combinano le risorse scolastiche con nuove idee di spazio, di leadership scolastica e di sviluppo professionale. Diviene così strategico proporre un ripensamento delle pratiche scolastiche, in grado di sostenere e promuovere processi di espansione delle libertà di azione professionale entro cui dare forma all'azione del *seek* (cercare), *sense* (dare senso) e *share* (condividere), che sono alla base dello sviluppo organizzativo.

Nei contesti scolastici, le risorse interne sono chiamate ad una tensione realizzativa caratterizzata dalla condivisione di un agire riflessivo, consapevole e critico, che alimenta funzionamenti che rendono le risorse in grado di controllare, valutare e ottimizzare l'acquisizione e l'utilizzo della conoscenza. I funzionamenti così intesi permettono lo sviluppo del pensiero metacognitivo, incidendo sulla capacità di regolare le proprie emozioni e motivazioni durante il processo di apprendimento, in modo da utilizzarle e dirigerle efficacemente in vista di un obiettivo educativo condiviso. Questo processo richiede un modello culturale e organizzativo nella *governance* della scuola in cui risulti centrale la responsabilità individuale nel portare a termine progetti e lavori assieme con altri (Nussbaum, 2011, p. 71), dove la necessità di scambiarsi opinioni e divergere nelle proposte; sia essenziale alla ricongiunzione dialettica delle differenze alla base delle nuove strategie educative. Alla scuola tutta è chiesto quell'essere e fare democrazia che sta alla base di un modello organizzativo scolastico con leadership diffusa e partecipata. Le possibilità di successo di qualsiasi riforma dipendono dal livello di coinvolgimento degli insegnanti stessi nell'attuazione e nello sviluppo delle politiche di riforma. Se i docenti non vengono coinvolti attivamente nell'ideazione della riforma e non sentono che questa «appartiene a loro a pieno titolo, è improbabile che qualsiasi tipo di innovazione abbia successo» (OCSE, 2005, p. 7)

La collegialità scolastica diviene il luogo in cui riferire la propria azione a quella degli altri e in cui considerare, conseguentemente, l'azione degli altri per dare motivo e direzione alla propria. Questo si traduce nella presenza di una cultura

scolastica che valorizzi le forme plurali del pensiero, che sappia riconoscere le differenze individuali valorizzandole, sviluppi e consideri forme dialogiche di formazione del pensiero, stimoli un pensiero aperto. Tutto ciò, inoltre, richiede il cambiamento dei criteri di sviluppo e di investimento pubblico nella scuola, privando–tale investimento di quegli automatismi professionali e organizzativi che hanno ingessato il sistema scolastico fino ad ora (durata del servizio, numero di studenti di cui si deve occupare, caratteristiche della sede). La sfida oggi si traduce nel ripensare: il rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento; lo sviluppo della carriera degli insegnanti, legata alla valutazione e al merito; il bisogno di articolare la funzione dei docenti, individuando nuovi profili professionali. Collegato a questo, d'altro canto, diviene irrinunciabile la promozione dell'autoanalisi e della valutazione delle competenze professionali dei docenti e dei dirigenti, a sostegno di un necessario processo valutativo come « strumento formativo volto a stimolare nei docenti un effettivo miglioramento del proprio lavoro» (Fischer, Fischer, Masuelli, 2006, p. 188).

Coerentemente all'evolversi di questi processi si rende necessario promuovere la formazione in servizio obbligatoria e incentivata, connessa ad uno sviluppo professionale che sappia fare leva su nuovi modelli e nuove tecniche per la formazione dei docenti su base reticolare. Unitamente agli interventi sullo sviluppo professionale, è auspicabile superare i rigidi steccati organizzativi (il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime distribuite nell'arco dell'intero anno scolastico), al fine di permettere alla collegialità scolastica di realizzare la propria idea di sviluppo organizzativo. La complessità organizzativa che ne deriva richiede che ci siano nuove funzioni e nuove figure professionali adeguate alla gestione dell'offerta formativa che, per essere efficace, richiede sempre più forme di integrazione con le risorse del territorio. Questo consente lo sviluppo di un'idea di comunità scolastica generativa di nuove reti di valore – sociali, culturali ed etiche –, fondate sul riconoscimento della ricchezza e dell'importanza della progettualità formativa ed educativa dei suoi partecipanti (Costa, 2014). Il ritorno all'investimento pubblico nella scuola nasce, così, dal rinsaldarsi di un patto sociale tra scuola e territorio, promosso da un sistema di social accountability capace di aumentarne l'impatto e la riconoscibilità, per la promozione di un modello di sviluppo che riponga la persona al centro. La scuola capacitante diventa baricentro e luogo di riferimento per la comunità locale, imprescindibile spazio educativo in grado di guardare la formazione come un processo di espansione di quelle libertà reali che stanno alla base della possibilità di dare luce all'autentica fioritura umana (Alessandrini, 2014).

REFERENCES

- AJELLO, A. M. (2011), *Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività*, in «Psicologia dell'educazione», volume V, n. 2, pp. 193-211.
- AJELLO, A. M., Cevoli, M., Meghnagi, S. (1994), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma.
- ALESSANDRINI, G. (2014, a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. A. (1996), *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company, Cambridge.
- BALDACCI, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- BECKER, G. S. (1993), *Human Capital*, Columbia University Press, New York.
- BINANTI, L. (2014), *La dimensione epistemologica: la capacitazione nella prospettiva socio-economica e pedagogica*, in Binanti, L. (2014, a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 79-100.
- BOYD, D., LANKFORD, H., LOEB, S., WYCKOFF, J. (2013), *Analyzing the Determinants of the Matching of Public School Teachers to Jobs: Disentangling the Preferences of Teachers and Employers*, in «Journal of Labor Economics», 31(1), pp. 83-111.
- BRANCH, G., HANUSHEK, E., RIVKIN, S. (2009), *Creating a New Teaching Profession*, Urban Institute Press, Washington, DC.
- BRYK, A., SCHNEIDER, B., GREENBERG, S., KOCHANEK, J. (2002), *Trust in schools: A core resource for improvement*, American Sociological Association, Washington, DC.
- Commissione della Comunità Europea (2006), *Documento del gruppo di lavoro della Commissione Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Relazione 2006*, Bruxelles, Commissione Europea maggio 2006; consultare il sito <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>.
- COSTA, M. (2014), *Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi*, in «Formazione&Insegnamento», vol. 12, pp. 41-54.
- COSTA, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in «Formazione&Insegnamento», vol. 2, pp. 83-107.
- ELLERANI, P., (2013), *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?*, in «Formazione&Insegnamento», vol. XI, n. 1, pp. 229-246.
- ELLERANI, P. (2010), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Franco Angeli, Milano:
- ENGSTRÖM, Y. (1995), *Non scholae sed vitae discimus – come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico*, in Ajello, A. M., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- ENGSTRÖM, Y. (1991), *Activity theory and individual and social transformation*, in «Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory», n. 7/8, pp. 14-15.

- ENGESTRÖM, Y. (1987), *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- EUROPEAN COMMISSION (2010), *School Leadership for learning, Report of a Peer Learning Activity*. Available at http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/learning-leader_en.pdf
- FISCHER, L., FISCHER, M. G., MASUELLI, M. (2006), *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola dell'autonomia*, Harmattan Italia, Torino.
- FRABONI, F. (2008), *Una scuola possibile*, Laterza, Roma-Bari.
- GRASSÉ, P. P. (1959), *La reconstruction du nid et les coordinations inter-individuelles chez *Bellicositermes natalensis* et *Cubitermes*, sp. La théorie de la stigmergie: Essai d'interprétation des termites constructeurs*, Ins. Soc., 6, pp. 41-83.
- HARRIS, A. (2009), *Distributed School Leadership: Evidence, Issues and Future Directions*, ACEL, Penrith, NSW.
- MARGIOTTA, U. (2014a), *Teorie dell'Istruzione. Finalità e modelli*, Anicia, Roma.
- MARGIOTTA, U. (2014b), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in Alessandrini, G. (2014, a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-63.
- MARGIOTTA, U. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti secondari in Italia*, in Baldacci, M. (2013), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 161-206.
- MARSH, S. (2015), *A Model for Leadership That Improves Learning: New Insights for Schools and Scholars*, in «Leadership and Policy in Schools», vol. 14, n. 1, pp. 67-103.
- MATURANA, H. R., VARELA, F. J. (1985), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia
- MEZIRROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass. San Francisco.
- NUSSBAUM (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna
- NUSSBAUM, M. (2001), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna.
- OCSE (2015a), *Education at a Glance: OECD Indicators*, OCSE, Paris.
- OCSE (2015b), *Teachers matter: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*, OCSE, Parigi.
- OCSE (2011), *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities*. Available at <http://www.oecd.org/edu/innovationeducation/centreforeffectivelearningenvironmentstce/designingforeducationcompendiumofexemplaryeducationalfacilities2011.htm>
- OCSE (2009), *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.
- OLIMPO, G. (2010), *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in «Tecnologie Didattiche», 50, pp. 4-16.

- PALETTA, A., SCURATI, C. (2009), *School empowerment and autonomy in Italian School System*, in Nir, A. (2009), *Centralization and School Empowerment. From Rhetoric to Practice*, Nova Publishers, New York.
- PALETTA, A., VIDONI, D. (2006, a cura di), *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*, Armando Editore, Roma.
- PICCARDO, P. (1975), *Empowerment e strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Cortina, Milano.
- PRAKASH, N., FIELDING, L., LACKNEY, J. (2015), *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Designshare, Inc., Minneapolis, MN.
- RAFFAGHELLI, J. (2012), *Fare ricerca in contesti culturali allargati*, FrancoAngeli, Milano.
- ROSSI, B. (2011), *L'organizzazione educativa*, Carrocci, Firenze.
- ROSSI, B. (2005), *Intelligenze per educare. Sull'identità professionale dell'insegnante*, Guerini & Associati, Milano.
- SEN, A. (1999), *Development as Freedom*. Oxford University Press, Oxford.
- SEN, A. (1993), *Capability and well-being*, in Nussbaum, M., Sen, A. (1993, Eds.), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford.
- SERPIERI, R. (2008), *Governance delle politiche scolastiche*, FrancoAngeli, Milano.
- STRANO, A. (2013), *Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learningfare*, in «Formazione&Insegnamento», vol. XI, 4, pp. 145-152.
- STRIANO, M. (2001), *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli.
- URBANI, C. (2014), Professional teacher's development in enlarged learning contexts. The transition from skills to agency, in «Formazione&Insegnamento», vol. XIII, 2, pp.99-119.
- URBANI, C. (2013), Le periferie dello sviluppo professionale docente. Capacitare i contesti sociali allargati, in «MeTis», III-2.
- VOOGT, J., LAFERRIÈRE, T., BREULEUX, A., ITOW, R., HICKEY, D., MCKENNEY, S. (2015), *Collaborative Design as a Form of Professional Development*, in «Instructional Science», vol. 43, n. 2, pp. 259-282.
- WEICK, K. E. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- WEICK, K. E. (1977), *Enactment Processes in Organizations*, in Staw, B. M., Salancik, G. R. (1977), *New Directions in Organizational Behaviour*, St. Clair Press, Michigan, pp. 267-300.
- WEICK, K. E. (1969), *The Social Psychology of Organizing*, Addison-Wesley, Reading; trad. it. *La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Utet Libreria, 1993.
- WENGER E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York 1998; tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000), *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, in Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000, Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, pp. 13-39.