

Teacher agency and epistemic approaches: research's outlooks on teacher education

Teacher agency e approcci epistemici: prospettive di indagine sulla formazione docente

Chiara Urbani

University of Trieste, Dept. of Human Studies (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Urbani, C. (2024). Teacher agency and epistemic approaches: research's outlooks on teacher education. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 91-99.
<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p91>

Corresponding Author: Chiara Urbani
Email: chiara.urban@units.it

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: October 31, 2023

Accepted: July 17, 2024

Published: June 29, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p91>

Abstract

Among various fields of investigation, teacher agency is today recognized as a central issue for effectively qualifying the teacher action into educational contexts and rethinking the policies and organization of teacher education. Particularly, shared and collaborative agency into team activities is considered the main point of reference for point of reference to redesign the forms of educational and training system, the entire educational and training system, both initial one as the continuous professional development. This article proposes a preliminary study on the construct of agency derived from decades-long studies and research at an international level which highlight different approaches. Concepts as epistemic agency and shared epistemic agency explain some contents of teacher agency into collaborative interaction. Study's outcomes allow us to increase the understanding of the collaborative agency and its characteristics to better outline new perspectives on teacher education and its professional qualification.

Keywords: Teacher Agency; Epistemic Agency; Shared Epistemic Agency; Teacher Education; Collaborative Learning.

Riassunto

Tra i diversi campi d'indagine, l'agency docente viene oggi riconosciuto come un tema centrale per qualificare efficacemente l'azione dell'insegnante nei contesti educative e ripensare le politiche e l'organizzazione della formazione docente. In particolare, si considera che l'agency collaborativa e condivisa nel team docente possa costituire il punto di riferimento essenziale per riprogettare le forme del sistema della formazione docente, sia iniziale, sia nello sviluppo professionale continuo. Il presente articolo propone uno studio preliminare sul costrutto di agency derivato da studi e ricerche pluridecennali in ambito internazionale che evidenziano diversi approcci. I concetti di epistemic agency e shared epistemic agency spiegano alcuni contenuti dell'azione docente nelle interazioni collaborative. I risultati dello studio permetteranno di ampliare la comprensione delle caratteristiche dell'azione collaborativa per meglio delineare nuove prospettive di formazione e qualificazione della professionalità docente.

Parole chiave: Teacher Agency; Epistemic Agency; Shared Epistemic Agency; Formazione Docente; Apprendimento Collaborativo.

1. Introduzione

Le politiche internazionali da decenni richiamano la centralità della figura insegnante per la costruzione dei curricoli scolastici e formativi, enfatizzando una dimensione che li interpreta quali agenti di cambiamento. La molteplicità di variabili professionali, contestuali e organizzative definiscono ambiti spesso circoscritti da responsabilità e condizioni normative e regolamentari che rischiano di tradurre l'aspirazione al cambiamento in senso più strumentale e formale che sostanziale. Nel contributo si vuole evidenziare come la comprensione del significato di *agency* docente e l'approfondimento delle sue caratteristiche in relazione ai contesti collegiali e collaborativi in cui si esprime, possa offrire un potenziale considerevole per meglio delineare le reali possibilità di costruire una formazione capace di incidere sulle condizioni strutturali e organizzative e rendere attuabile il miglioramento dei curricoli scolastici. Le diverse forme e modalità collaborative e di condivisione professionale nel team docente costituiscono come gli ambiti più significativi per la costruzione di *agency* epistemica, che influenza diversi aspetti del lavoro e delle pratiche, stimolando nuove modalità in senso proattivo e proiettivo. Lo studio e la comprensione di questa forma di *agency* epistemica condivisa, oltre a chiarire il senso dello sviluppo professionale continuo in termini di competenze socio-cognitive e strategiche, contribuisce a definire le caratteristiche di un percorso di formazione iniziale e di introduzione alla professione docente capace di concretizzare risposte puntuali ai bisogni di apprendimento collaborativo per praticare l'innovazione nei contesti contemporanei.

Un'indagine preliminare sullo stato del discorso intorno alle pratiche collaborative ci permetterà di approfondire la duplice natura, politica e sostanziale, delle competenze socio-relazionali, collaborative e strategiche connesse al profilo docente. Diversi studi a livello internazionale dimostrano come la pratica collaborativa e cooperativa in particolare risulti diffusa nella formazione iniziale dei futuri docenti. Da una meta-analisi di 164 indagini, Johnson et al. (2000) hanno riportato che gli studenti coinvolti in attività cooperative dimostrano un incremento significativo nei risultati conseguiti a livello accademico, con ricadute positive sull'accrescimento dell'autostima, sui livelli di autoefficacia e nello sviluppo di abilità socio-relazionali. Nel complesso, gli autori hanno valutato oltre 900 indagini condotte entro il decennio precedente che dimostrano l'efficacia dell'apprendimento cooperativo sul raggiungimento di risultati individuali più elevati rispetto ai soli sforzi competitivi o individualistici. Tali risultati sono rintracciabili in alcune competenze riferite a: abilità di ragionamento, livelli maggiori di motivazione e orientamento allo scopo, tempi di attenzione prolungati, condivisione e trasferimento di pratiche e abilità per la creazione di un repertorio comune. Sono stati inoltre osservati comportamenti più flessibili, e atteggiamenti mentali collegati alla riduzione di stereotipi e pregiudizi, maggiore disponibilità all'aiuto e al supporto reciproco, maggiore apprezzamento delle diversità e migliore qualità delle relazioni.

Dall'indagine TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) del 2018 (OECD, 2019) emerge come la collaborazione professionale tra insegnanti in servizio risulti collegata ad un uso più frequente di pratiche didattiche innovative in classe e più alti livelli di percezione di autoefficacia e soddisfazione nel lavoro. Un altro aspetto riguarda invece la correlazione esistente tra alti livelli di stress tra gli insegnanti e un contenuto lavorativo di tipo amministrativo e manageriale-gestionale (tempo dedicato al disbrigo delle pratiche) aggiuntivo a quello didattico (riferito cioè all'insegnamento in classe) (Agrusti, 2023 p. 34). Si ipotizza che un'*agency* docente maggiormente qualificata in senso collaborativo possa migliorare e sostenere una collegialità capace di conciliare compiti organizzativi e amministrativo-gestionali con quelli didattico-educativi propri del lavoro docente, producendo implicazioni positive nell'influenzare politicamente decisioni e condotte ad un livello più sistemico, che vada cioè da una semplice redistribuzione dei carichi fino allo sviluppo di processi valutativi multilivello (es., di rendicontazione sociale).

Il discorso dell'*agency* docente collegata agli sforzi collaborativi si iscrive entro il framework concettuale dell'apprendimento permanente o *long-life learning*. In accordo con l'approccio prevalente, la prospettiva socio-costruttivista rimarca la distanza da interpretazioni incrementali per accogliere prospettive qualitative in chiave trasformativa sulla conoscenza (Mezirow, 1997). Tra gli obiettivi descritti dal documento dell'Unesco (2015), quello riferito all'"imparare a conoscere" descrive un insegnante impegnato costantemente nella valutazione delle conoscenze, di quelle carenti e/o mancanti e delle modalità per crearne di nuove e più performative, segnalando così una disponibilità professionale a ri-qualificarsi qualora le circostanze lo richiedano. Il quadro fornito dalla UE sulle *Life Comp* (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence) individua entro l'area dell'"imparare ad imparare" competenze

quali consapevolezza e fiducia nelle capacità, di apprendere, disponibilità a rivedere e riformulare piani e strategie d'azione, capacità di sfruttare occasioni e potenzialità come leva per progredire costantemente (Scott, 2015). Questi processi favoriscono un cambiamento di mentalità: intravedere nelle risorse personali e sociali delle opportunità concrete per l'avanzamento della conoscenza e l'arricchimento reciproco, non solo produce ricadute significative a livello individuale e collettivo, ma costituisce anche il contesto più efficace per produrre cambiamento trasformativo (Mezirow, 1997).

Alcuni studi mettono in luce la situazione attuale delle competenze collaborative dei docenti e la percezione riferita a tali attività. In riferimento al CPD (*continuous professional development*) docente, Foschi (2021, p. 59) rileva come gli insegnanti dichiarino di preferire la partecipazione a corsi di formazione, seminari e conferenze piuttosto che al coinvolgimento in attività collaborative. Altri studi dimostrano che la varietà entro le attività formative produce effetti positivi sull'apprendimento e sul rinnovamento delle pratiche didattiche e professionali (Jensen et al., 2016; Scheerens, 2010). Rispetto alla correlazione tra attività collaborative e efficacia formativa, sia i risultati TALIS del 2014 e 2018 che la letteratura scientifica risultano concordi nell'individuare come alcune forme collaborative di CPD, quali per esempio l'apprendimento tra pari (Kraft et al., 2018) e la partecipazione a reti professionali (Paniagua & Istance, 2018) sortiscano effetti più incisivi e duraturi sul cambiamento nelle pratiche d'insegnamento rispetto ad attività di formazione /aggiornamento più tradizionali quali la partecipazione a corsi o seminari. Dal momento che la diversificazione delle occasioni costituisce, un fattore positivo, andrebbe sostenuta ulteriormente potenziando nuove forme e modalità di collaborazione cui i docenti potrebbero partecipare (Foschi, 2021, p. 59), anche integrandole entro percorsi più formali di tipo tradizionale. Questo permetterebbe, da un lato, di evitare il rischio di demandare la responsabilità della formazione di competenze collaborative ad un'offerta articolata su forme talvolta improprie, quali il ricorrere a interventi episodici e/o occasionali che non le sostengono a lungo termine, o ricorrere a contenuti tecnico-scientifici (quali, ad es., interventi specialistici di tipo disciplinare), dal momento che numerose evidenze richiamano l'esigenza di attivare le competenze in situazione, più che investire sul loro sviluppo. Diventa così essenziale pensare in senso progettuale ad un sistema di esperienze per lo sviluppo di agency collaborativa che consenta di coinvolgere sia pratiche democratiche e partecipative per lo scambio di risorse sia i contributi di interlocutori con ruoli diversi e specifici entro il lavoro collegiale. Un discorso di tal genere risulta cruciale per qualificare uno sviluppo professionale docente capace di affrontare questioni e risolvere difficoltà, per agire in senso realmente trasformativo all'interno di sistemi complessi. Queste esperienze di agency collaborativa dovrebbero connotare fortemente i caratteri e i lineamenti della formazione iniziale, avviando nuovi modelli centrati sulle pratiche di gruppo, che sostituiscano progressivamente impianti più tradizionali e trasmissivi a base individuale.

È risaputo come la prassi scolastica richiami l'integrazione di competenze "lineari" di tipo cognitivo e tecnico-operativo riferite ai processi di insegnamento-apprendimento con quelle non-cognitive skills trasversali (Chiosso et al., 2021) alla didattica (organizzative, comunicativo-relazionali, sociali, sistemiche). Oltre a promuoverne l'incontro, diventa necessario acquisire elementi che rendano conto del loro sviluppo ed esercizio effettivo. Il fatto, cioè, di richiamare costantemente una prospettiva di necessità generale riferita al rinnovamento e all'attualizzazione delle competenze, siano esse riferite allo sviluppo professionale che agli apprendimenti di studenti in formazione, non permette di affrontare la questione cruciale della loro attivazione e mobilitazione nei contesti di pratica scolastica e professionale. Uno spostamento di focus sull'agency e sulla sua abilitazione conduce da un lato ad un ampliamento di prospettiva che riguarda l'interazione tra componenti e fattori che determinano lo sviluppo e l'esercizio di competenze, dall'altro ad un restringimento del campo sull'accertamento di processi, relazioni e oggetti responsabili della forma che queste competenze prendono nell'azione intenzionale (agency).

2. Agency e teacher agency

L'agency viene identificata come il costrutto che meglio può descrivere e interpretare i caratteri peculiari dell'azione docente. Rappresenta inoltre un tema di ricerca di ampia portata, poichè attualizza i risultati della ricerca entro esigenze contestuali e formative senz'altro cogenti, favorendo la revisione di dispositivi metodologici e/o indicazioni operative più efficaci. Le origini dello studio dell'agency vanno ricondotte

alle ricerche svolte nell'ambito della filosofia pragmatista, e in particolare di autori quali John Dewey e George Herbert Mead (Biesta 2005, 2006a). Il loro contributo ha aiutato a mettere in luce, innanzitutto, ciò che l'agency non è: non può infatti essere collegata ad una proprietà interna in senso ontologico dei soggetti, ma nemmeno direttamente correlata ad abilità o risorse personali.

Per giungere ad una definizione dell'agency, vanno distinti due accezioni del concetto medesimo. La literature review di Li e Rupper (2021) individua due approcci di studio sull'agency: i. si interpreta come human agency quella capacità o proprietà individuale, collegata es., alla lungimiranza, all'attivazione individuale e all'autoriflessività (Bandura, 2018) che si manifesta nell'interazione con l'ambiente in più dimensioni di prossimità all'altro, che vanno da quella individuale a quella collettiva (individual-proxy-collective). In quest'ambito troviamo i contributi di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2011) che introducono il capability approach e il tema dei funzionamenti sull'agency per individuare la capacità, libertà personale di scegliere i propri obiettivi e dare loro forma in senso realizzativo all'interno di un quadro di risorse e opportunità che devono essere rese effettivamente disponibili. L'approccio è individuale, e comprensivo di attributi quali, ad esempio: la lungimiranza (forethought), la disposizione personale proattiva (self-reactiveness), l'auto-riflessività (self-reflectiveness) (Bandura, 2018); ii. l'altro approccio deriva da una prospettiva ecologica che guarda all'agency come fenomeno socio-culturale, interpretando l'azione in correlazione con i contesti e i suoi partecipanti, che ha origine nell'interazione con agenti esterni. L'approccio è socio-culturale, e si collega ad attributi quali l'intenzionalità, il coinvolgimento, la condivisione, ma anche l'interazione di alcuni fattori che si influenzano reciprocamente, quali quelli che derivano dall'esperienza passata, e si combinano con prospettive progettuali e ideative, e altre di tipo pratico-valutativo (Emirbayer & Mische, 1998).

Potremmo così definire il concetto di agency come coincidente con il "dar forma ad un'azione intenzionale, diretta ad uno scopo". Diversi studi nel corso di decenni, soprattutto in ambito scandinavo e anglosassone, hanno adottato il concetto di agency secondo l'approccio socio-culturale (di cui sopra) per identificare non tanto l'atto in sé come "fare", bensì il carattere di contenuto che l'azione (agency) porta con sé. Questo avviene sulla base di altri fattori individuati come interni oppure esterni (consapevolezza, intenzionalità, condizionamenti, relazioni, obiettivi). Bandura (2001) ha riportato il carattere adattivo dell'agency identificandola come risposta creativa alle circostanze ambientali per meglio soddisfare i bisogni di sopravvivenza nell'ambiente: "through agentic action, people devise ways of adapting flexibly to remarkably diverse geographic, climatic and social environments; they figure out ways to circumvent physical and environmental constraints, redesign and construct environments to their liking... by these inventive means, people improve their odds in the fitness survival game" (ibidem, 2001, p. 22). Biesta e Tedder (2006b, p. 11) riferendo l'agency ai docenti (teacher agency), la descrivono come il modo specifico in cui gli insegnanti danno risposta ad una situazione problematica. Nell'alveo di questa definizione, possiamo rintracciare diversi studi che nel corso del tempo hanno delineato accezioni diverse di teacher agency in risposta a situazioni problematiche: gli studi di Carr (2003) mettono in collegamento l'agency con una pratica morale deliberativa (professional deliberation) di giudizio riflessivo (reflective professional judgement); Panti (2017) guarda all'agency interpretandola come capacità/ azione di realizzare valori e credenze personali in termini di giustizia sociale, sostenendo l'inclusività. Indagini successive hanno permesso all'autrice di rilevare il ruolo che una pratica interattiva e relazionale esercita sullo sviluppo di capacità di cambiamento (relational agency for change) (Panti, 2018). Sloan (2006) ha avuto il merito di mettere in evidenza come il processo di formazione dell'agency non sia neutro rispetto al contesto, ma riproduttivo di dinamiche esistenti, oppure trasformativo in senso creativo, in relazione cioè alla costruzione di nuove dinamiche di azione. L'agency qui risulta strettamente correlata all'identità docente che va al di là della mera capacità di testimoniare con la propria azione politiche scolastiche ed educative (altresì intesa da Sloan come "capacity to resist", ibidem, p. 119) per assumersi la responsabilità professionale e curricolare di affrontare questioni cruciali come quelle legate alla qualità e all'equità.

Alcuni studi si sono concentrati sull'identificazione del contenuto di influenza che l'agency può assumere nei contesti. Calvert (2016) individua una componente deliberata e costruttiva dell'agency in funzione dell'esercizio di influenza sui partecipanti. Biesta e Tedder (2007) riportano una definizione ecologica per cui l'agency non risulterebbe correlata all'esercizio di potere bensì al risultato, che deriverebbe dalle capacità di interazione che avvengono nell'ambiente e attraverso l'ambiente, anziché costituirne una sola risultante. Emirbayer e Mische (1998), interpretando il costrutto ecologico, suggeriscono che l'agency possa essere

considerata come una dimensione composita, che varia nell'interazione coi diversi ambienti, entro dinamiche trasformative che si generano tra dimensioni passate, presenti e future: i. la prima dimensione, iterativa, coincide con un'agency riproduttiva e consiste nella riattivazione selettiva di modelli di pensiero e azione che appartengono al passato; ii. la dimensione proiettiva consta della generazione immaginativa di traiettorie future che favoriscono una riconfigurazione di strutture di pensiero e azione; iii. la dimensione pratico-valutativa riguarda la formulazione di giudizi pratici e normativi per prospettare diverse alternative di azione possibili in risposta a problematiche emergenti, che re-inviano a loro volta a contesti collettivamente organizzati. Questo processo viene descritto dagli autori come «temporalmente informato dal passato (nel suo aspetto abituale), e allo stesso tempo orientato al futuro (come capacità di immaginare possibilità alternative), così come “agito” nel presente (come a capacità di combinare tanto le abitudini passate che i progetti futuri, adattandoli alle richieste del momento)» (Emirbayer & Mische, 1998, p. 963).

Altri autori preferiscono adottare approcci inclusivi di matrice sociologica o psicologica. Hitlin e Elder (2007), riprendendo il carattere adattivo dell'agency sull'ambiente, individuano quattro tipi analitici di agency, che risulterebbero strettamente ancorate all'esperienza in senso fenomenologico: esistenziale, identitaria, pragmatica e prospettica (ivi, 2007, p.175). Nel contesto italiano, Sibilio e Aiello (2018) collegano l'agency e l'attivazione docente allo sviluppo professionale continuo che consiste nella scelta delle azioni disponibili in funzione dell'atto traspositivo che caratterizza le dinamiche dell'apprendimento, e che deriva da una particolare forma di percezione selettiva, quella semplice (Aiello et al., 2016).

Tutti questi contributi riportano l'esistenza di una molteplicità di approcci e prospettive d'indagine con cui si è guardato all'agency, e segnalano come il concetto presenti tutt'ora delle ambiguità che possono derivare da trattazioni astratte che si sono sedimentate nel costruito (Hitlin & Elder, 2007), o da logiche funzionaliste e/o autoreferenziali che hanno finito col sottomettere il concetto agli obiettivi del ricercatore che seleziona di volta in volta la cornice epistemologica che meglio s'accorda con le sue intenzioni. Potremmo pertanto definire l'agency come un concetto che adesso appare privo di una sua compiuta definizione teorica, un concetto cioè non definitivo bensì “sensibilizzante” (Sorzio, 2016). Dal momento che i concetti sensibilizzanti si “situano in una posizione intermedia tra le semplici descrizioni dell'esperienza e le teorie astratte e sistematizzate” (ibidem, 2016, p.11), sarebbe necessario formulare un concetto di agency più preciso, “estraendolo” dai fenomeni e alle esperienze in cui prende forma, e dai nessi logici che emergono dalle interazioni con l'ambiente. Questi elementi si possono cioè rintracciare nel contenuto operativo dell'azione intenzionale, e quindi dai risultati della ricerca empirica, favorendo al contempo il riconoscimento e la consapevolezza delle diverse prospettive che possono emergere dai dati e che interagiscono tra loro, e che vanno mantenute entro un quadro di riferimento generale per la spiegazione dei fenomeni (Lascioli, 2018).

3. Agency epistemica, inclusiva, condivisa

Il costruito di epistemic agency ci introduce ad un'accezione più specifica dell'agency: corrisponde a un'azione intenzionale diretta alla costruzione di conoscenza, che non va tuttavia intesa in senso epistemologico, dal momento che l'intento non è di produrre nuova conoscenza, bensì di produrne di nuova per i partecipanti coinvolti nella sua costruzione. L'accento non è posto sull'acquisizione e sull'avanzamento della conoscenza scientifica bensì sulle modalità con cui si costruisce socialmente e si sviluppa: il focus è la partecipazione, per cui ciò che importa è che la conoscenza creata dai partecipanti sia nuova per loro stessi, non per il mondo.

Alcuni autori si sono concentrati sull'aspetto epistemico dell'agency nell'ambito di percorsi di formazione degli adulti definendo più chiaramente il concetto. Paavola e Hakkarainen (2005), nell'affermare che l'apprendimento coincide con la creazione di nuova conoscenza invece che acquisire strutture di conoscenza già esistenti o abilità predefinite, hanno adottato una prospettiva di intendere la costruzione di conoscenza attraverso l'interazione di due modalità di apprendimento, che si possono descrivere tramite la metafora dell'acquisizione e quella della partecipazione. Heikonen et al. (2017, 2020) collegano l'epistemic agency alla gestione responsabile e consapevole degli insegnanti rispetto al loro apprendimento, al fine di valorizzare e sostenere l'apprendimento degli studenti. L'elemento originale dello studio consiste nel far derivare l'intenzione del docente al cambiamento nelle sue modalità di apprendimento dalla cor-

relazione con l'inadeguatezza percepita nell'interazione con l'apprendimento degli studenti. Heikkilä et al. (2023) compiono uno studio sull'epistemic agency correlata alle research skills che gli studenti sviluppano nei curricoli di formazione iniziale dei futuri insegnanti entro il contesto finlandese. La ricerca rivela come la dimensione socio-culturale dell'interazione di gruppo data dall'esercizio di research skills si colleghi ad una tendenza negli studenti ad adoperare approcci di tipo adattivo, critico e produttivo nell'ambito della costruzione di conoscenza. Ciò che determina la creazione e lo sviluppo di nuova conoscenza entro il gruppo sarebbe direttamente correlato alle capacità di gestione personale delle risorse di apprendimento entro "knowledge-laden activities": questo porta ad identificare due dimensioni rilevanti nei processi che conducono all'agency: i. le azioni connesse alla conoscenza; ii. azioni connesse coi processi (es., valutativi).

Alcuni autori hanno interpretato il carattere socio-culturale dell'agency epistemica riportando il suo carattere inclusivo. Lascioli (2018) afferma a tal proposito che l'agency docente non può essere associata ad abilità o a una specifica expertise, bensì alla capacità di esprimere azioni contestualizzate che implicano un saper fare nell'interazione sociale. Bortolotti (2020) rileva come l'interazione del docente con l'apprendimento degli studenti favorisca comportamenti riflessivi sulla rielaborazione dell'esperienza e il ripensamento delle pratiche, che altri autori hanno ricondotto ad un rapporto di interdipendenza tra gli apprendimenti dei partecipanti all'interazione (Heikonen et al., 2017, 2020). Autori come Priestley, Biesta e Robinson (2015a) hanno descritto quest'accezione dell'agency come un continuum tra le caratteristiche individuali del docente collegate alla sua capacità di agire, e la combinazione/ interazione dialogica con specifiche caratteristiche del contesto e le sue reali possibilità e opportunità (dimensione lineare). Per Ferrari e Taddei (2017) l'agency consta del complesso intreccio tra l'interazione di sforzi individuali, le risorse disponibili e i fattori congiunturali e strutturali condensati in situazioni particolari che contraddistinguono il dialogo con l'agency altrui (dimensione orizzontale).

Damşa et al. (2010) nello studio preparatorio all'indagine empirica sul carattere collaborativo dell'epistemic agency hanno delineato il costrutto emergente di shared epistemic agency. Essa non coincide con la creazione di idee derivate da contributi collettivi, bensì con la capacità di abilitare sforzi collaborativi per portare avanti azioni volte alla creazione di oggetti di conoscenza condivisa. Rielaborando alcuni concetti, gli autori riportano due tipi di agency che si manifestano nell'interazione collaborativa: i. epistemica (azioni connesse alla costruzione di conoscenza) distinta in: collezionare informazioni; condividere idee; strutturare idee; produrre nuove idee; ii. regolativa (azioni connesse ai processi) suddivisa in: azioni progettuali; azioni regolative; azioni relazionali.

L'agency epistemica è costituita da azioni epistemiche come quelle rivolte alla raccolta di conoscenza dichiarativa e informativa (es., scientifica) e si concretizzano nell'esplorazione e ricerca di fonti e materiali come punto di partenza per la costruzione di nuove idee. In secondo luogo, ci sono azioni che mirano alla condivisione di idee e conoscenze tramite lo scambio di opinioni. In terzo luogo, la composizione di una struttura delle idee selezionate come più promettenti consentirebbe di costituire una base per intraprendere ulteriori sforzi conoscitivi. Infine, le azioni di partecipazione alla costruzione epistemica stimolano la produzione di nuove idee.

L'agency regolativa combacia invece con le azioni che guidano e organizzano i processi di costruzione della conoscenza. Si definisce sulla base di azioni proiettive (Bandura, 2001; Emirbayer & Mische, 1998), che guardano alla prospettiva delle azioni future, quali la scelta degli obiettivi e l'elaborazione progettuale. In secondo luogo, rientrano in quelle regolative le azioni di controllo e il monitoraggio dell'andamento delle attività (Bandura, 2001; Palonen & Hakkarainen, 2000) e di quelle impiegate a superare gli ostacoli (Scardamalia, 2002). In terzo luogo, si descrivono azioni rivolte alla cura e al mantenimento delle relazioni che supportano il gruppo nella gestione e risoluzione dei problemi anche mediante la creazione di strutture concettuali condivise o la costruzione epistemica reciproca (Palonen & Hakkarainen, 2000).

L'approccio prescelto da Damşa et al. (2010) attribuisce un ruolo decisivo agli oggetti di conoscenza, intesi quali prodotti intermedi o finali che scaturiscono dai processi di costruzione di conoscenza condivisa, in relazione alla loro capacità di sostenere la partecipazione e la collaborazione effettiva dei partecipanti e del loro potenziale creativo. La consapevolezza dei risultati di gruppo così raggiunti permetterebbe ai partecipanti di apprezzare e accogliere la loro necessità effettiva. Ne deriva l'importanza di costruire una cornice comune in cui inscrivere e far dialogare le azioni collaborative con le pratiche di costruzione di oggetti di conoscenza condivisa, dal momento che sarebbero proprio quest'ultimi a veicolare nei partecipanti la percezione dei vantaggi recati dalle pratiche collaborative e la soddisfazione della loro efficacia,

provocando ricadute sul ripensamento e la rimodulazione del lavoro quotidiano. Gli effetti positivi si possono rintracciare nell'aumento di consapevolezza individuale e collettiva, nella capacità di testimoniare sé stessi nelle decisioni comuni, nell'aumento del senso di autoefficacia, e rispetto al monitoraggio sull'andamento delle attività in relazione agli scopi prefissati e ad una maggiore capacità di mantenere l'orientamento all'obiettivo.

4. Prospettive sulla formazione docente

Secondo l'ipotesi di partenza, un investimento sulla dimensione collaborativa dell'agency docente risulterebbe capace di migliorare la professionalità favorendo un cambiamento in senso trasformativo sulle pratiche. Gli studi descritti sull'agency epistemica e condivisa ci mostrano come risulti importante investire in termini politici, economici e progettuali per sostenere e dare forma a nuove traiettorie di formazione e di crescita della professionalità docente in senso partecipativo e collaborativo, definendo però una struttura e un sistema effettivamente capaci di concretizzare tali aspirazioni costruendo sforzi congiunti per sostenere l'innovazione praticare realmente l'innovazione nei contesti. Studi recenti dimostrano che l'investimento sull'apprendimento collaborativo richiederà cambiamenti importanti non solo entro le pratiche e le consuetudini che caratterizzano gli ambienti di lavoro, ma anche nell'elaborazione politica e normativa riferita alle caratteristiche strutturali della formazione docente, che interessa i programmi di studio, ai processi d'insegnamento-apprendimento, alle pratiche di valutazione, agli ambienti di apprendimento (Trilling & Fadel, 2009, p. 115). Un'indagine esplorativa sistematica, entro il contesto italiano, sulle caratteristiche e modalità di esercizio dell'azione epistemica condivisa in riferimento alle pratiche di costruzione di oggetti di conoscenza, permetterebbe di valorizzare e sostenere la progettazione politica e strutturale di forme di attivazione collaborativa e partecipativa ai processi epistemici entro la formazione docente. Tali forme costituiscono, nello sviluppo professionale continuo, un incentivo per la creazione di nuove modalità di lavoro collegiale poiché richiedono, nella loro gestione, un tipo di impegno complessivamente sostenibile e non aggiuntivo ai carichi di lavoro già in essere. Altresì, consentirebbe di valorizzare il tempo impiegato in attività collaborative, evitando il rischio che risulti poco efficace e/o inconcludente e produca insoddisfazione e/o addirittura frustrazione tra i partecipanti. Gli oggetti e i prodotti elaborati in forma condivisa nel processo collaborativo arriverebbero così a testimoniare concretamente i processi decisionali e strategici attivati, rispecchiando, nel concreto della loro elaborazione, le attività selettive e ideative intraprese per valutare situazioni, tratteggiare ipotesi e formulare linee d'intervento. Questo tipo di lavoro consentirebbe ai partecipanti di accedere, comprendere e apprezzare le ragioni e l'efficacia dell'esperienza collaborativa, per compiere poi ulteriori approfondimenti in senso riflessivo e metacognitivo, per scoprire e condividerne il senso. È importante pertanto che le istituzioni e gli enti responsabili dell'erogazione della formazione si concentrino nello stabilire una direzione comune da perseguire, così come contenuti e metodologie pertinenti, richiamando una responsabilità puntuale nella definizione di scelte e modelli organizzativi di tipo strategico per supportare obiettivi di reale sviluppo e miglioramento professionale.

Le evidenze riportate dagli studi contribuiscono a sottolineare come, entro il discorso della formazione dei giovani e delle professionalità future, si debba transitare dal discorso esclusivo sul tema dello sviluppo di competenze ad uno che coinvolga maggiormente dimensioni strutturali e metodologiche, con l'obiettivo di ragionare e ripensare le forme e modalità con cui le competenze si possano costruire più efficacemente, in relazione cioè ad un'attivazione delle risorse effettivamente disponibili (es., partecipative, o collaborative). Mentre nell'ambito del human agency e del capability approach (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) il focus era centrato sulla libertà/responsabilità personale di attivare processi decisionali e di empowerment per raggiungere obiettivi di autodeterminazione in senso realizzativo, la questione viene adesso rifocalizzata sulle condizioni e opportunità di tipo sociale che determinano la costruzione di apprendimenti e sulla responsabilità condivisa di creare cambiamento. Infatti, il costrutto per competenze richiama sia una dinamica di tipo dichiarativo, sia una di tipo evolutivo nello sviluppo di abilità e capacità per far fronte a situazioni inedite e costruire risposte adeguate, disegnando una traiettoria ascendente e incrementale una traiettoria ascendente in senso incrementale. Questo modello, certamente cruciale in ambito docimologico e valutativo per la certificazione delle competenze, va integrato nella prospettiva contemporanea dai contributi che il discorso sull'agency, e in particolare quella conoscitiva e condivisa, può procurare per valorizzare i

processi e le modalità del “come” si raggiunge quel “titolo abilitativo” che comporta l’esercizio delle competenze. Se l’attenzione sui processi può essere intesa come cura dei passaggi entro cui le competenze si sviluppano, dall’altro lato risulta importante insistere sulla ricerca delle correlazioni con contesti e dimensioni che influenzano l’agency e il modo in cui essa si forma e agisce nelle interazioni collaborative. Indicatori importanti vanno ricercati negli oggetti di conoscenza condivisa che supportano effettivamente la costruzione epistemica, nonché l’approfondimento e la comprensione delle condizioni strutturali che la favoriscono: un’indagine in tal senso permetterebbe di esplicitare connessioni e capaci di descrivere il contenuto adattivo e proattivo dell’agency collaborativa entro le dinamiche dell’interazione, ma anche di far intravedere nuove prospettive di ricerca volte a spiegare le forme dell’intenzionalità condivisa entro un contenuto di congiunzione e coordinamento degli scopi.

Bibliografia

- Agusti, G. (2023). L’indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani? *Ricerca e Azione*, 15, 1, 33-43.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell’agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections, toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>.
- Biesta, G. (2005). George Herbert Mead and the theory of schooling. In D. Troehler, J. Oelkers (eds.), *Pragmatism and education* (pp. 117-132). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2006a). Of all affairs, communication is the most wonderful. Education as communicative praxis, in D.T. Hansen (ed), *John Dewey and our educational prospect. A critical engagement with Dewey’s Democracy and Education* (pp. 23-37). Albany, NY: SUNY Press.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006b). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency as achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Bortolotti, E. (2020). In classe con difficoltà di apprendimento: fattori che supportano (o non supportano) il successo scolastico dello studente. Un lavoro di riflessione con gli insegnanti. *Società Italiana di Pedagogia*, 498-508.
- Calvert, L. (2016). The power of teacher agency. *The Learning Professional*, 37(2), 51.
- Carr, D. (2003). Rival conceptions of practice in education and teaching. *Journal of philosophy of education*, 37(2), 253-266.
- Chiosso, G., Poggi, A., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E., Erkens, G., & Sins, P. H. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 143-186.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Ferrari, L., & Taddei, A. (2017). Teacher agency: perspectives and limits. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12(3).
- Foschi, L. C. (2021). Teachers’ Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 52-64.
- Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epistemic agency in student teachers’ engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 455-472.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers’ sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 45(3), 250-266.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., & Pyhältö, K. (2020). The development of student teachers’ sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 114-136.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>

- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC, USA: National Center on Education and the Economy.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis* (online). Minneapolis, MN, University of Minnesota. www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 183-192.
- Li, L., & Ruppap, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor. An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535-557.
- Palonen, T., & Hakkarainen, K. (2000). Patterns of interaction in computer-supported learning: A social network analysis. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbliss (Eds.), *Proceedings of the fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 334-339). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. *Educational Research and Innovation*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and teacher education*, 66, 219-230.
- Pantić, N. (2018). *Development and validation of reflective log for researching and supporting teachers' relational agency for change*. American Educational Research Association Annual Meeting 2018. New York.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In *Flip the system* (pp. 134-148). Routledge.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg, LU: Office for Official Publications of the European Union. <https://doi.org/10.2766/63494>
- Scott C.L. (2015), The futures of learning: What kind of learning for the 21st century? *Education Research and Foresight*, Working Papers Series, n. 14, Unesco, Parigi.
- Sen, A. (1999). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all good/all bad discourse on accountability explicit curriculum policies. *Curriculum inquiry*, 36(2), 119-152.
- Sorzio, P. (2016). I concetti sensibilizzanti come punti di equilibrio nella ricerca qualitativa. Riflessioni metodologiche da una ricerca multi-sito. *Encyclopaideia*, XX(44), 10-24.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass/John Wiley & Sons, <https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/21st+CENTURY+SKILLS.pdf>.