

Oltre le competenze: il valore dell'agency professionale. Un progetto di ricerca sullo sviluppo professionale docente nei contesti prescolastici

Beyond the competences: the value of professional agency: a project research on teachers professional development in pre-school contexts

Chiara Urbani

Università Ca' Foscari, Venezia
chiara.urban@unive.it

ABSTRACT

The educational professionalism in pre-primary contexts appears now involved in a transformative process that includes new strategic and important dimensions into professional development. Its contributes to redefine the aspects of teachers' continuing training, which cannot be limited on skills learning, but must include and increase the value and features of professional agency and the contexts of its training. The project research we are going to outline examines the correlation between the agency's capability processes and the pre-primary teachers professional development. The first evidences about the increased value acquired by the extracurricular aspects of networking and governance lead to suppose the focusing of enlarged learning contexts on vocational training. Its suggests a need to define new training and educational policies, able to include informal and enlarged dimensions for the enhancement of agency and teaching professionalism.

La professionalità educativa nei contesti prescolastici risulta oggi coinvolta in un processo di trasformazione che include nuove componenti strategiche e significative di sviluppo professionale. Questo contribuisce a ridefinire le dimensioni della formazione continua docente, che non può limitarsi all'acquisizione di competenza ma deve includere ed approfondire il valore e le caratteristiche dell'azione professionale e dei suoi contesti di formazione. Il progetto di ricerca che si andrà a delineare indaga la correlazione esistente tra i processi di capacitazione dell'azione (agency) e lo sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici. Le prime evidenze rispetto al crescente valore assunto dalle dimensioni extrascolastiche di networking e governance conducono ad ipotizzare la centralità dei contesti d'apprendimento allargati sulla formazione professionale. Questo suggerisce la necessità di definire nuove politiche di formazione capaci di includere dimensioni informali ed allargate per la valorizzazione dell'azione e della professionalità docente.

KEYWORDS

Teachers Vocational Training, Teachers Continuing Training, Teachers Professional Development, Capability, Agency.
Formazione Docente, Formazione Continua, Sviluppo Professionale Docente, Capacitazione, Agency.

1. Lo sviluppo professionale tra competenze e agency

La fase preliminare della ricerca, di indagine comparativa sulle politiche educative prescolastiche, ha permesso di circoscrivere le questioni ed i temi di rilievo nel panorama europeo ed internazionale, mettendo in luce la recente focalizzazione politica sul tema della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti, in relazione al miglioramento dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento (COM, 2007).

È seguita una fase di approfondimento del significato di professionalità educativa prescolastica e dell'aspetto della sua formazione, con l'analisi delle politiche di formazione professionale degli insegnanti a livello comparativo ed internazionale, e di enucleazione dei *profili professionali* e delle *competenze* collegate agli insegnanti di scuola dell'infanzia.

Il confronto sistematico tra le prospettive politiche di formazione e qualificazione professionale, ed i risultati delle indagini sulla realtà professionale docente ha condotto ad evidenziare il *problema* di come uno sviluppo centrato esclusivamente sull'acquisizione di competenze risulti inadeguato a qualificare una professionalità capace di rispondere alle esigenze e alle sfide educative della società contemporanea. Essa necessita di nuove *componenti strategiche e significative* di sviluppo professionale, che riguardano, ad esempio: il valore e le caratteristiche dell'azione professionale ed i contesti della sua formazione (es., informali) che favoriscono l'assunzione di atteggiamenti di rinnovamento e aggiornamento continui, di ricerca/ scoperta e sperimentazione. A questi atteggiamenti corrispondono diversi ambiti e contesti di formazione (dimensioni di conversione) di capacitazione dell'agency (Nussbaum, 2011) capaci di influenzare lo sviluppo professionale.

La definizione di un approccio che interpreta la formazione continua in termini di *learnfare* (Margiotta, 2012; Costa, 2012) ha portato alla formulazione di un'*ipotesi di ricerca* che individua nella dimensione della *libertà di agency*¹ (Sen, 2000) il dispositivo cardine di attivazione capacitativa e di qualificazione della professionalità.

2. Oltre le competenze

Lo sviluppo professionale, dunque, non viene interpretato solo come acquisizione di competenze, bensì in termini di *capacitazione* (Sen, 2000; Nussbaum, 2011) dell'agency professionale. *L'ipotesi di ricerca* indaga sull'incremento della capacitazione dell'agency e sulla sua correlazione con il miglioramento della qualificazione professionale. Per definire ciò, risulta necessario collegare le competenze professionali con la loro attivazione nei termini di *azione competente*.

1 La libertà/ capacità di agency consiste nella possibilità garantita al docente di scegliere ed esprimere la propria azione in funzione del perseguimento di qualsiasi obiettivo o valore che egli reputi importante. La libertà di agency si riferisce inoltre sia all'esistenza di opportunità ed opzioni differenti di azione per il perseguimento dei propri obiettivi che all'effettiva capacità di realizzarli: per avvalersi dei diritti, cioè, occorre avere la capacità di convertirli in effettive risorse per espandere la propria libertà e conseguire i propri obiettivi. Tale processo può essere interpretato con l'accezione di "capacitazione dell'agency".

Una fondamentale dimensione d'indagine è costituita dalle opportunità e condizioni poste all'esercizio dell'agency, considerate determinanti per la qualificazione della professionalità: la libertà che un insegnante ha di realizzare e conseguire concretamente ciò che reputa importante, dando cioè *forma* ai propri obiettivi personali², permette di emancipare e potenziare la sua azione, migliorando l'efficacia con cui consegue questi obiettivi.

In altre parole, lo sviluppo e la formazione personale e professionale non dipenderebbero unicamente dal possesso di competenze quali quelle tradizionalmente associate al profilo insegnante³, quanto piuttosto alla possibilità che lo stesso docente ha di svilupparle, acquisirle e rinnovarle attraverso un'*azione (agency) competente*, al fine di realizzare i funzionamenti prescelti. Tale possibilità si esprime nella libertà/ capacità (capacitazione) di scegliere tra diverse opzioni alternative a disposizione, e nella possibilità di realizzarle concretamente in termini di funzionamenti.

Le *finalità* della ricerca si concentrano sull'individuazione delle componenti di criticità dello sviluppo professionale docente nei contesti attuali, con l'*obiettivo* di *esplicitare la connessione tra i fattori che qualificano l'agency capacitativa e lo sviluppo professionale*. Si tratterà cioè di identificare le caratteristiche dell'azione professionale in relazione alle competenze possedute, esplorando la capacità dell'azione di esprimere tali competenze e trasformarle in funzionamenti.

I *risultati* finali puntano alla definizione delle dimensioni significative che sostengono e attivano l'azione professionale, al fine identificare la professionalità prescolastica contemporanea. Questo permetterà di ipotizzare un modello di sviluppo professionale più coerente e puntuale, oltre che stimolare la riformulazione politica degli assetti normativi, politici ed istituzionali più favorevoli alla qualificazione della professionalità.

3. Il dispositivo di Ricerca

La Ricerca si propone i seguenti *risultati*:

- Individuare la correlazione tra incremento della capacitazione dell'agency e qualificazione professionale;
 - Individuare la correlazione tra competenze e azione nei processi di sviluppo professionale;
- 2 L'agency professionale viene intesa come la capacità di "dare forma all'azione" in modo consapevole, raggiungendo così gli obiettivi prescelti. L'interpretazione dell'agency professionale come "formazione degli obiettivi" la definisce così come "azione competente", stimolando il ripensamento delle risorse necessarie, e quindi delle competenze possedute.
 - 3 Il riferimento teorico di base considera il superamento dell'impostazione tradizionale-occidentale di qualificazione delle professionalità educative secondo modelli di competenze, che risultano funzionali a logiche economico- efficientistiche e strumentali, per integrarli con altri capaci di valorizzare gli obiettivi personali (funzionamenti), e sostenere la libertà di esprimere l'azione più coerente ed efficace al loro conseguimento. Il rapporto agency- competenze va così considerato nei termini di una *relazione dialettica* capace di riconfigurare le competenze in una cornice più ricca e problematica, di convergenza rispetto alla formazione dell'uomo e al suo sviluppo (Baldacci, 2014).

- Individuare le dimensioni di capacitazione della libertà di agency;
- Definire un modello di sviluppo e formazione professionale che coniughi l'acquisizione di competenze con la capacitazione dell'agency;
- Qualificare la capacitazione come componente essenziale di ripensamento e qualificazione delle politiche sulla formazione professionale.

Il dispositivo di ricerca si articola secondo:

Da un lato, l'obiettivo di *definizione di profili di competenze* degli insegnanti si persegue tramite la costruzione di un modello per competenze e un'osservazione quali-quantitativa sulle competenze possedute e i relativi contesti di formazione.

Dall'altro lato, la *definizione dei processi di attivazione capacitativa* viene indagata tramite un'attività di ricerca-azione che utilizza strumenti riflessivi e cooperativi nella pratica per far emergere le correlazioni esistenti tra competenze, agency e capacitazione.

La *definizione dei profili di competenze* prevede:

- **Prima fase: la Costruzione di un Modello di Competenze** associate al profilo dell'insegnante della prescolastica, realizzato a partire da una *mappatura delle competenze* fondate su evidenze scientifiche nazionali ed internazionali (OCSE-TALIS, 2008, 2013; Manini, 2011; Eurydice, 2013; CoRe, 2011; Peeters & Lazzari, 2011; ISSA, 2010). La costruzione del modello ha seguito una metodologia che consiste in:
 - *Individuazione* delle aree di competenza e loro raccordo coi criteri di agency, empowerment e capacitazione (Alsop, Bertelsen, & Holland, 2006; Alkire & Ibrahim, 2007);
 - *Enucleazione* (estrazione) delle competenze e loro *Descrizione* tramite modelli dinamici di sviluppo delle competenze (Tessaro, 2012);
 - *Validazione* finale ad opera di due *Opinion leader*⁴ di rilevante profilo accademico.
- **Seconda fase: l'osservazione quali-quantitativa** tramite **Questionario di autovalutazione delle competenze** degli insegnanti. L'autovalutazione per questionari ha coinvolto circa settanta insegnanti di scuola dell'infanzia provenienti da contesti locali diversificati, circoscritti per lo più nel Nord-Italia, gli insegnanti hanno espresso un posizionamento delle competenze possedute e "desiderate", dei contesti e livelli di sviluppo delle stesse, prendendo come riferimento il Modello di Competenze. Sulla base delle evidenze raccolte sui profili di competenze si è proceduto ad una selezione di tre docenti su candidatura volontaria provenienti da istituzioni e contesti locali differenti, e con differenze in ordine a età anagrafica, titolo di formazione in entrata e anzianità di servizio. L'attività prevista persegue la *definizione dei processi di attivazione capacitativa*:
- **Terza fase: la fase di Ricerca- Azione con interviste** coinvolge gli insegnanti selezionati al fine di circoscrivere ed esplicitare la correlazione esistente tra *competenze e agency* entro i contesti di *pratica* dell'azione professionale

4 Prof. F. Tessaro, Università Ca' Foscari di Venezia, e Prof.ssa S. Mantovani, Università Milano-Bicocca.

(Mortari, 2010), tramite l'attivazione di dispositivi di *riflessività* (Habermas, 1981; Schön, 1986). Prima dell'avvio dell'attività, si prevede di realizzare un'*intervista iniziale* di approfondimento rispetto alle competenze dichiarate. L'*intervista finale* di tipo narrativo (colloquio individuale) permetterà di esplicitare la *correlazione* tra competenze e agency professionale, e consentirà di verificare le conseguenze della capacitazione dell'agency sulla qualificazione professionale, evidenziando le dimensioni e variabili di conversione (es. contesti di formazione) maggiormente coinvolte nei processi di sviluppo professionale attivati.

4. Analisi dei dati parziali

Una prima lettura dei dati parziali ricavati dal questionario sulle competenze riferito ad un *panel* di 20 insegnanti consente di descrivere le Aree di competenza più critiche nella professionalità insegnante. I dati permettono di rilevare i livelli di sviluppo delle competenze, e gli aspetti di coincidenza e criticità (tra ideali e possedute) delle competenze autovalutate.

Emerge che l'Area di Competenza di *Networking* (NET 1, 2, 3) riporta variazioni relativamente significative nelle risposte fornite dagli insegnanti (valore di deviazione standard rispetto alla media), segnalando l'esistenza di differenze di valutazione del livello di sviluppo di competenze

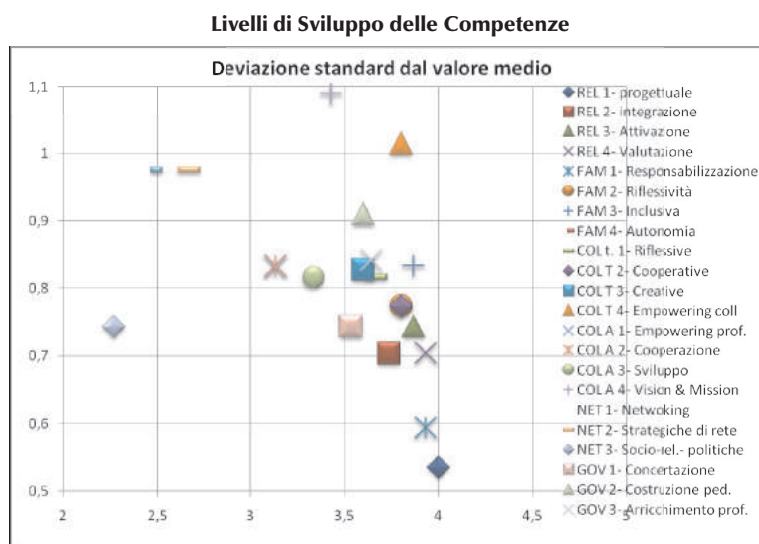


Fig. 1. Approssimazione della correlazione tra i valori di media delle risposte fornite dagli insegnanti sui livelli di competenza posseduti e la loro deviazione standard

Ciò significa che, nonostante valori di media variabili, gli insegnanti percepiscono differenze significative rispetto ai livelli di sviluppo delle competenze di cooperazione e di azione congiunta tra reti di pari, soprattutto nella capacità di lavorare in rete (Area di *Networking*), nella capacità di rafforzare ed espandere la professionalità sfruttando le opportunità in rete (Competenze strategiche di rete), nella capacità di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di re-

te (Competenze socio-relazionali e politiche). Il livello di sviluppo di tali competenze è più variabile, all'interno del *panel*, di quanto lo siano quelle "tradizionalmente" associate al profilo professionale dell'insegnante prescolastico, come quelle legate alla relazione educativa o alla relazione con le famiglie (Area di *Gestione dei processi educativi* e Area di *Gestione dei Processi Relazionali*).

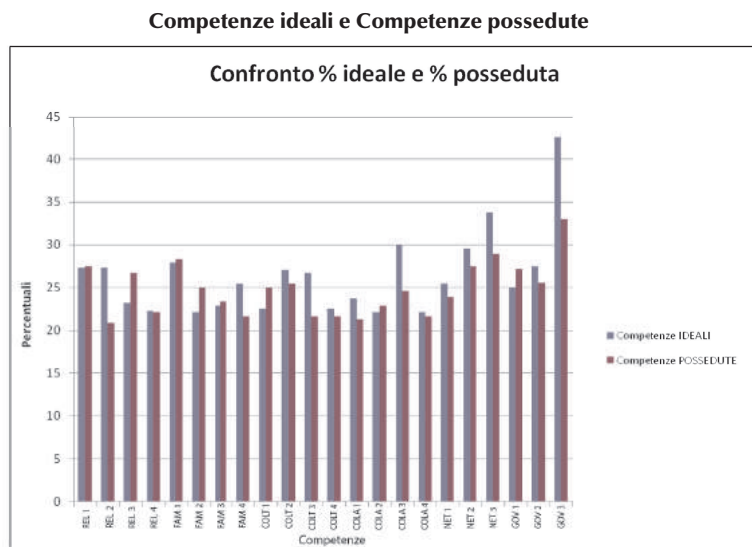


Fig. 2. Confronto tra il valore delle competenze ideali e di quelle possedute associate dagli insegnanti a ciascuna competenza

Nel secondo grafico, che affianca le Competenze possedute e quelle ideali (che risultano cioè desiderabili in misura maggiore entro il profilo professionale), si rileva l'esistenza di uno "scarto" relativamente significativo entro l'Area di Competenza di *Governance*, riferita alla dimensione di progettualità extrascolastica e collaborazione congiunta con gli *stakeholders* educativi della comunità locale. Il confronto tra il valore delle competenze ideali e quelle possedute indica come l'incremento delle competenze di Governance entro il profilo professionale appaia quanto mai rilevante e desiderabile per gli insegnanti intervistati.

Ulteriori livelli di analisi ed elaborazione dei dati permetteranno di evidenziare l'esistenza o meno di altre criticità entro le competenze segnalate, e consentiranno di disegnare percorsi di ricerca-azione tesi all'esplicitazione della correlazione tra competenze e agency, per giungere alla descrizione delle caratteristiche dell'agency e delle sue dimensioni di capacitazione.

5. Conclusioni: prime ipotesi di capacitazione della professionalità

Da una prima analisi dei dati possiamo effettuare una prima ipotesi rispetto alla crescente rilevanza, entro la composizione della professionalità prescolastica, delle dimensioni professionali di tipo extrascolastico (*Governance* e *Networking*), di cui della prima si rileva la desiderabilità e della seconda la criticità emergente.

Questi dati parziali portano a formulare delle ipotesi sulla definizione delle caratteristiche del profilo della professionalità educativa prescolastica, suggerendo nuove interpretazioni della funzione docente quale agente attivo di cambiamento e trasformazione, in particolare sociale.

Ai fini della ricerca, esplicitare la correlazione tra capacitazione delle dimensioni di *progettazione e inclusione sociale* (Governance) e miglioramento della professionalità permetterebbe di ripensare politiche e approcci a sostegno dello sviluppo professionale, definendo nuovi percorsi di formazione continua.

Allo stesso modo, si tratterebbe di esplicitare la correlazione tra le criticità rilevate nel livello di sviluppo delle competenze strategiche di rete (Networking) e l'azione entro i contesti scolastici, per individuare le dimensioni di capacitazione più favorevoli a sostenere nuove modalità di cooperazione in rete.

Tuttavia, i dati finora raccolti ci permettono di delineare l'opportunità di un adeguamento e riformulazione di condizioni, normativo- istituzionali ed organizzative capaci di sostenere e garantire la percorribilità di itinerari di sviluppo differenti e diversificati di esercizio della professionalità. Ad esempio:

- L'esistenza di garanzie istituzionali, normative ed organizzative adeguate e coerenti, capaci di valorizzare e legittimare comunità di pratica professionali, esperienze di collegialità allargata, contesti relazionali e progettuali interscolastici ed extrascolastici;
- L'esistenza di garanzie giuridiche e contrattuali adeguate, che includano le nuove dimensioni della professionalità entro la definizione del profilo professionale dal punto di vista giuridico, da promuovere attraverso la formulazione di disposizioni contrattuali e piani di carriera, di precisazione deontologica rispetto alla professionalità prescolastica, in prospettiva di definizione di un codice deontologico professionale;
- L'esistenza di percorsi di formazione iniziale ma soprattutto in servizio, fondati sul coinvolgimento e la valorizzazione dei contesti d'apprendimento allargati permetterebbe di strutturare professionalità capaci di esprimere azioni puntuali ed efficaci, costituire networks entro la comunità locale e la collegialità allargata, potenziare i contesti di apprendimento informali (es. parentali, intergenerazionali...) e sociali di governance locale.

Riferimenti bibliografici

- Alkire, S., & Ibrahim S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35 (4), 379-403.
- Alsop, R., Bertelsen, M.F., & Holland, J., (2006). *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ THE WORLD BANK.
- Baldacci, M., (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica: Ontologie pedagogiche*, Unpublished paper presented at: Convegno di chiusura PRIN 2011-2013. Qualità della ricerca e Documentazione scientifica in Pedagogia. Le Ontologie pedagogiche, Università di Padova, Palazzo del Bo', 8- 9- 10 maggio 2014.
- COMMISSIONE EUROPEA/ EACEA/ Eurydice, (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo ed al Consiglio, (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007). SEC(2007) 931; SEC(2007)933.

- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 2, 83-107.
- Habermas, J. (1981; 1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.
- International Step by Step Association (ISSA), (2010). *Study on the Implementation of the ISSA Pedagogical Standards and Their Impact on ECDE Policies and Practices in the Region of ISSA's Network and Beyond (2001-2008) ISSA's Definition of Quality Pedagogy*.
- Manini, M. (2011). La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia: La metodologia della ricerca. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6 (1), 1-25.
- Margiotta U., (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale, in: Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione, Milano: Mondadori.
- Mezirow, J. (1991; 2009). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino.
- Tit. Or. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge, MA – London: The belknap Press of Harvard University Press.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris:OECD.
- Peeters, J., & Lazzari, A. (2011). Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia. Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido. Esperienze Nazionali ed Europee a confronto. In Giacomini, N., Ottolini, P. *IUSVE Psychologie de l'Education*, 1, 14-27.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. Tit. or: (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 105-119.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture*. EAC 14/2009: University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent.