



Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa

The study of agency according to the Capability Approach in qualitative research paradigms

Daniele Morselli

Libera Università di Bolzano – daniele.morselli@unibz.it

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

ABSTRACT

The concept of agency according to the Capability Approach in educational settings is recent, and in research with teachers remains vague and scarcely conceptualized. This paper reviews the international studies on agency to identify theories, instruments, and methodologies to promote and inspect the teachers' agency according to a capability approach. This paper proposed two research streams. On the one hand, the development of new practices and cooperation between teachers can be promoted through the Cultural Historical Activity Theory to tackle problems considered as important by teachers, which means, according to a Capability Approach, promoting active participation and positive social change. On the other hand, when having to understand the factors that allow teachers to transform their functioning into capabilities, the identity and life course theory can help inspect the connections between the interactive, the practical-evaluative and projective dimensions of teachers' agency.

Il costruito di agency secondo la prospettiva del Capability Approach in ambienti educativi è recente, e nelle ricerche con focus sugli insegnanti rimane inesatto e scarsamente concettualizzato. Questo contributo effettua una sintesi ragionata degli studi sull'agency soprattutto in ambito internazionale per identificare teorie, strumenti e metodologie di studio e promozione dell'agentività degli insegnanti secondo il Capability Approach. Si propongono due linee di ricerca. Utilizzando la Teoria Storico Culturale dell'Attività si possono promuovere lo sviluppo di nuove pratiche per l'innovazione didattica e la cooperazione fra insegnanti per risolvere problemi considerati importanti per i docenti, il che significa promuovere la partecipazione attiva e il cambiamento sociale positivo. Da un punto di vista che mira, invece, a comprendere i fattori che permettono al corpo docente la trasformazione dei funzionamenti potenziali in capacità agite, il modello identitario e del corso di vita può indagare le connessioni tra le dimensioni interattiva, pratico-valutativa e proiettiva dell'agency del corpo docente.

KEYWORDS

Teacher Training; Capability Approach; Qualitative Inquiry; Agency; Sustainability.

Formazione Insegnanti; Capability Approach; Indagine Qualitativa; Agentività; Sostenibilità.

Introduzione¹

Il concetto di *agency* o di agenzialità è divenuto largamente utilizzato nei documenti di policy e sta diventando una prospettiva per l'apprendimento. Le sue origini provengono dalla distinzione legale e commerciale tra principale e agente, dove al secondo è data la capacità di agire autonomamente per conto del primo (Biesta e Tedder, 2007). Nel framework 2030 dell'OECD (2018, p. 4), l'*agency* corrisponde a quel senso di responsabilità e partecipazione nel mondo per influenzare le persone, gli eventi e le circostanze verso il bene collettivo. L'agenzia richiede la capacità di contestualizzare uno scopo di guida, di identificare le azioni che permettono di raggiungere un obiettivo. In queste prime approssimazioni, è implicato e implicito il concetto di *co-agency*, cioè di relazioni interpersonali che si supportano mutuamente, e che aiutano gli apprendenti a progredire verso gli obiettivi giudicati da loro come di valore. Il costrutto di *agency* è dunque di tipo interazionale e relazionale, ed evidenzia sia l'essere in grado di utilizzare il supporto degli altri, sia l'essere una risorsa in sé per il benessere individuale e sociale (Edwards, 2005).

Parallelamente a questa visione dell'*agency* è comparso un apparato di specifiche ricerche, in particolare negli studi relativi all'apprendimento professionale e sul posto di lavoro, che evidenzia indicatori di agenzialità per promuovere carriere significative per le persone e per facilitare i rapidi cambiamenti nella vita lavorativa in una prospettiva di benessere e di apprendimento permanente (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). Osservando i significati sin qui attribuiti genericamente e in via preliminare all'*agency*, sembrerebbe pertinente la correlazione con alcune questioni afferenti al Capability Approach (CA) (Sen, 1993; Nussbaum, 1997; Zamagni, 2019) anche in una prospettiva di sostenibilità (Alessandrini, 2019). Questo, da un lato, per considerare la prospettiva fondamentale di sviluppo umano (Human Development) come il fine dell'agire educativo e formativo, e, dall'altro lato, per arginare quelle derive convergenti di perdita dei diritti umani sostanziali quali la giustizia, l'equità, le differenze individuali, e quindi l'agenzia.

L'utilizzo del costrutto di *agency* secondo la prospettiva del CA in ambienti educativi è piuttosto recente (Varpanen, 2019). Il costrutto di *agency* è importante nella prospettiva di sviluppo professionale degli insegnanti; in primo luogo, per direzionare la formazione di futuri insegnanti agenziali, in grado di sviluppare negli studenti sia capacità di *lifelong learning* (Dozza, 2018) che sviluppo professionale continuo, piuttosto che preoccuparsi solamente di impartire funzionalmente il curriculum. In secondo luogo, poiché ogni istituzione educativa è contesto coinvolto nella creazione delle condizioni per l'esercizio delle capacità di apprendere in modo attivo e agenziale. In terzo luogo, poiché l'*agency* è un elemento importante per lo sviluppo professionale dell'insegnante, così come della sua identità individuale e sociale. Infine, sempre più gli insegnanti si trovano a operare all'interno di contesti interdisciplinari, interculturali e intergenerazionali, che richiedono la capacità di lavorare in sintonia con colleghi e altri professionisti.

Sebbene la letteratura mostri l'*agency* come un tratto distintivo della formazione dell'essere umano in una dimensione di contestualità e collettività (Ellerani, 2020), nelle ricerche con focus sugli insegnanti questo concetto rimane inesatto

1 Il presente è da intendersi come un lavoro congiunto a quattro mani. Tuttavia, Ellerani ha scritto il capitolo 1, Morselli l'introduzione nonché i capitoli 2 e 3, mentre le conclusioni sono state scritte assieme.

e scarsamente concettualizzato. Spesso non è chiaro se il termine corrisponda a una capacità individuale dell'insegnante ad agire in modo agentivo, oppure se sia un fenomeno dipendente dalle qualità del coinvolgimento degli individui nel loro ambiente, evidenziandone una dimensione ecologica (Priestley, Biesta e Robinson, 2015). Alla luce di questi gap nella letteratura dello sviluppo professionale degli insegnanti, questo contributo intende effettuare una sintesi ragionata degli studi dell'agency soprattutto in ambito internazionale per identificare teorie, strumenti e metodologie di studio e promozione dell'agentività degli insegnanti secondo il CA. La prima sezione presenta il CA e l'agentività in questa prospettiva. La seconda presenta una panoramica sugli studi dell'agency che più propriamente si accordano a una prospettiva di CA, in modo particolare si fa riferimento alla teoria Storico Culturale dell'Attività e alle nozioni identitarie e del corso di vita. La terza sezione illustra gli studi empirici che hanno utilizzato queste teorie e i modelli in ambito in-service degli insegnanti, identificando paradigmi dell'indagine qualitativa, metodologie e metodi di raccolta e analisi dei materiali empirici. Le conclusioni propongono due linee di indagine dell'agency secondo il CA.

1. Il Capability Approach

L'Agenda 2030 (ONU, 2015) sta rapidamente innervando le politiche relative alla sostenibilità, interpretata nella sua complessa reticolarità e nelle multiformi interdipendenze, laddove il tentativo – oltretutto la riduzione dell'impronta ecologica – è di assicurare che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza in contesti di ben-essere. Nell'insieme il CA permette di pensare e operare per una concezione esistenziale di benessere, e guardare allo sviluppo come promozione e realizzazione di stato di benessere individuale e collettivo (Boni e Gasper, 2012; Sen, 1993; 1999)². Intrinsecamente il CA assume la cifra di Human Development come sviluppo "per", "attraverso" e "delle" persone, ovvero una combinazione di priorità umane, di vera e propria partecipazione e di human *resource development* come competenze delle persone (U-Haq, 1999, p. 21); è quindi opposto allo *inhuman development* che esclude ed emargina le persone, impedendo spesso il raggiungimento dei loro più basilari e fondamentali bisogni entro i quali è oggi ascrivibile l'analfabetismo funzionale di ritorno (OECD, 2019). Il CA incoraggia dunque lo sviluppo delle possibilità di agire, di partecipare, e di raggiungere quell'essere e quello stato di *empowerment* come diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, per l'espressione della cittadinanza e la partecipazione democratica.

In questa prospettiva il pensiero di Margiotta (2019, p. 53) pone in stretta relazione il CA con le condizioni contestuali che, anche nello sviluppo professionale, possono esprimere una "competenza di agire", così da poterla definire come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data, d'individuare obiettivi per realizzarla, di dare inizio a qualcosa di nuovo, di ri-costruire continuamente strategie e finalità di produzione

2 Nella letteratura nazionale il CA è stato indagato da Alessandrini (2014) con l'esplicitazione pedagogica del lavoro della Nussbaum, e da Margiotta (2015) per quanto riguarda il collegamento del CA nella teoria della formazione e delle politiche di welfare. In ambito internazionale Ellerani (2014) ha rimarcato il collegamento tra contesti di cooperative learning e CA, mentre in territorio nazionale Ellerani (2016) ha indagato i metodi per la formazione insegnanti ispirati ai principi del CA per promuovere cooperazione, responsabilità e agency; e Costa (2018) ha infine indagato la prospettiva del CA nel contesto dell'industria 4.0.

di senso. La competenza ad agire così intesa è correlata altresì alla “libertà di agire” di una persona riferita a ciò che essa è libera di fare e di raggiungere nel perseguire qualsiasi obiettivo o valore che considera importante per la propria vita (Sen, 1985, p. 203). È evidente come il CA sia non solo una prospettiva teorica ma anche “contesto” di significato e di formatività, laddove la libertà di agire è formata, divenendo risultato di apprendimento. L’acquisizione della capacità di agire e la sua potenzialità di azione sono distintive tra la libertà personale o l’autonomia soggettiva di poter scegliere e anche di opporsi, quando una posizione è una condizione imposta dal contesto (Alkire, 2005, p. 170). Analogamente il CA è ascrivibile altresì alla stretta relazione che intercorre tra le caratteristiche del contesto e le possibilità di agire, immaginare, promuovere, prevedere. Si evincono le dimensioni contestuali e culturali già delineate da Rogoff (2004), Sempio e Marchetti (1995) e implicitamente assunte da Nussbaum (2012, p.28-31) nella tridimensionalità delle capacità – interne, innate, combinate, dove quelle “combinare” connotano un’idea stessa di contesti di sviluppo e di organizzazione per l’umano.

Secondo Sen (1999), un agente è una persona che porta avanti il cambiamento; ne consegue che l’agency coincide con quello che si acquisisce realizzando valori e obiettivi che hanno valore e si hanno motivo di perseguire, poiché importanti per sé, e che possono essere connessi con il proprio benessere. Questa libertà di azione per raggiungere una condizione ritenuta importante per sé è essenziale per il cambiamento sociale positivo (Alkire, 2005). Il concetto di agency personale è positivo sia dal punto di vista intrinseco che da quello sociale, dato che un agente porta avanti anche gli scopi che sono di valore per la propria comunità (Ibrahim e Alkire, 2007). L’agentività è determinata sia da beni e capacità personali e materiali, umani e sociopsicologici, che comunitari, per esempio l’organizzazione, la rappresentazione, l’identità e la possibilità di esprimere pubblicamente il proprio pensiero. Contrariamente al benessere, che si riconduce allo stato individuale, l’agentività è un concetto più universale, non essendo legata a nessun obiettivo specifico, e dunque può essere esercitata a livello individuale e collettivo, per esempio attraverso le forme di partecipazione democratica (Alkire, 2005); queste forme congiunte sono particolarmente importanti perché le prospettive e le informazioni che le persone condividono sono in grado di mutare le loro preferenze e valori.

2. Studi sull’agency in ambito educativo

Quando si studia la relazione tra agency, educazione e apprendimento una prima differenza importante è quella tra l’interesse normativo e l’interesse empirico nell’agency (Priestley *et al.*, 2015). Mentre un interesse normativo risiede nell’assunto che le persone debbano apprendere frequentando percorsi di istruzione e formazione per diventare più agentive, la linea empirica suggerisce che è la modernizzazione che porta le persone a sviluppare agentività, e solo allora si solleva la questione su quale tipo di apprendimento sia coinvolto, quale apprendimento consegua dal vivere la vita in un certo modo, e quali siano i bisogni educativi per sviluppare determinate forme di agency.

Nelle teorie dell’apprendimento che hanno predominato fino agli anni ’80, il ruolo attivo ed agentivo dell’apprendente nella costruzione della conoscenza è stato riconosciuto alla frontiera delle teorie costruttiviste dell’apprendimento (si veda Biggs, 2014). Nelle più recenti teorie socioculturali dell’apprendimento e dello sviluppo basate sugli studi vygotkijani, invece, l’apprendimento è visto non

solo come costruzione individuale e generazione di conoscenza, ma anche come partecipazione sociale, che comporta cioè la costruzione di identità in comunità di conoscenza socialmente e culturalmente situate (Sfard, 1998; Lave e Wenger, 1991). Basandosi su ricerche più ampie e un'analisi critica della letteratura scientifica Eteläpelto et al. (2013) identificano quattro tipologie di studi sull'agentività: a) le discussioni all'interno delle scienze sociali, b) le discussioni post strutturaliste, c) le teorie socioculturali, e d) le nozioni identitarie di agency e del corso di vita. Per lo scopo di questo contributo i prossimi paragrafi si concentrano sulla terza e quarta tipologia di studi, quelli che meglio si connettono al CA.

2.1 Studi vygotškijani sull'agentività

Questa sezione espone le teorie socioculturali che danno una particolare premienza all'influenza del contesto storico e culturale, e in particolare la Teoria Storico Culturale dell'Attività con le sue tre generazioni di pensatori. Il concetto di agency è tematizzato come fenomeno collettivo e sociale, con una forte importanza attribuita agli strumenti e agli oggetti che mediano l'attività degli individui (Eteläpelto et al., 2013). L'autore di riferimento nella prima generazione di studi sull'Attività è Vygotskij (1997) con l'assunzione dell'atto complesso e mediato come unità di analisi. La mediazione permette di rivelare i processi che spiegano come ciò che è esterno sia dapprima assimilato dall'individuo per poi permettere un'organizzazione più complessa di relazioni con l'esterno (Edwards, 2005). L'utilizzo di artefatti culturali per portare a compimento le azioni ha rivoluzionato il panorama della ricerca spostando l'unità di analisi dall'individuo alla sua relazione con l'ambiente e la società. In questo modo si supera il dualismo cartesiano uomo - società, dato che non si può più comprendere la società senza l'agentività che caratterizza l'individuo, e non si può più comprendere l'individuo senza gli strumenti e i concetti utilizzati all'interno di una specifica cultura in un determinato momento storico (Engeström, 2015). L'idea secondo la quale gli artefatti mediano l'interazione tra uomo e ambiente è stata successivamente utilizzata e arricchita nella seconda generazione di studi sull'Attività da Leont'ev (1978), superando così la prospettiva centrata sull'individuo tipica della prima generazione; la nuova unità di analisi è così divenuta l'attività umana mediata vista come processo a più livelli orientato a un oggetto.

Nella terza generazione l'unità di analisi è "espansa" ai sistemi interconnessi di attività e all'agency cooperativa e trasformativa essenziale per risolvere complicate sfide organizzative. Si superano così sia la nozione di agency schiacciata su quella di auto-efficacia, sia la visione dell'agentività come qualità delle persone situate ai vertici delle organizzazioni (Virkkunen & Newnham, 2013). Partendo dall'atto mediato, l'attenzione ricade sulla creazione di nuovi artefatti, e come questi permettono da un lato di ridefinire i problemi dal punto di vista organizzativo, e dall'altro di trovare soluzioni condivise, cioè elaborate attraverso logiche cooperative. *L'agency trasformativa collettiva* accade quando "un gruppo di persone devia dalle attività previste e cerca collaborativamente nuove forme di attività produttive" (Virkkunen, 2006, p. 34). Gli interventi formativi mirano a "sviluppare"³ l'agency collettiva e trasformativa da forme di opposizione individuale a forme di collaborazione mutuale; questi interventi si situano all'interno dei contesti orga-

3 Secondo l'Autore, infatti, l'agency si "sviluppa" da forme di resistenza a forme di collaborazione.

nizzativi, a partire dalla consapevolezza sviluppata intorno alla contraddizione che pervade l'organizzazione indagata come sistema di attività. Secondo Engeström (2011) esistono cinque forme di agency trasformativa collettiva che i partecipanti progressivamente sviluppano durante gli interventi formativi:

- Resistere al facilitatore dell'intervento o alla direzione, per esempio attraverso la critica, l'opposizione e il rifiuto;
- Esplicare nuove possibilità o potenziali dell'attività, per esempio menzionando esperienze positive come evidenza di pratiche da considerare, oppure caratterizzando i problemi come sfide e possibilità di cambiamento;
- Concepire nuove configurazioni o modelli di attività, per esempio attraverso suggerimenti preliminari e parziali, oppure presentando o esaminando i modelli sul futuro dell'attività;
- Impegnarsi in azioni concrete che mirano a cambiare l'attività;
- Compiere le azioni conseguenti per cambiare l'attività.

Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014) hanno analizzato le sessioni di un intervento formativo alla ricerca di forme di agency collettiva e trasformativa⁴, e hanno riscontrato la presenza di tutte e cinque le manifestazioni di cui più della metà in relazione all'oggetto dell'attività, agli artefatti utilizzati e ai soggetti coinvolti.

Sempre all'interno gli studi sull'Attività una direzione promettente per lo studio dell'agentività è la *doppia stimolazione* vygotskijana. In primo luogo, perché è un principio d'azione *volitiva*⁵ che caratterizza le funzioni mentali superiori. In secondo luogo, perché include sempre un conflitto di motivi, cioè due aspirazioni o motivi tra loro contrastanti che entrano in conflitto tra loro. Il conflitto di motivi accade quando le persone sono poste in situazioni problematiche per le quali è necessario effettuare una scelta deliberata⁶; un'azione è infatti volitiva solo quando ci sono ostacoli che si frappongono al suo svolgimento. Il conflitto di motivi, unito alla presenza di due stimoli, è il punto di partenza utilizzato dalle persone per modificare gli eventi che le riguardano.

Una terza forma di agency all'interno degli studi vygotskijani è quella *relazionale*. Già Vygotskij (1987) aveva identificato gli "stimoli-mezzi" (Mecacci, 2017) per spiegare i processi di interiorizzazione ed esteriorizzazione, ma per comprendere come le persone facciano uso dei mezzi di mediazione a loro disponibili è necessario allargare il focus di analisi al sistema di attività. In questo contesto l'agency relazionale spiega come le persone si incontrano per interpretare e risolvere un problema (Edwards; 2005); si tratta cioè della capacità di lavorare assieme ad altri per espandere l'oggetto sul quale si lavora per provare a trasformarlo attraverso la ricognizione e l'accesso alle risorse che gli altri portano mentre interpretano e rispondono all'oggetto. È questa capacità che comporta il riconoscere che un'altra persona potrebbe essere una risorsa e che bisogna lavorare per elicitare, riconoscere e negoziare l'uso di quella risorsa per allinearsi in un'azione congiunta sull'oggetto.

4 Dal punto di vista metodologico queste manifestazioni si indagano attraverso la registrazione e la trascrizione integrale delle sessioni, e la successiva analisi tematica.

5 Il termine volitivo (*volitional*) è quello utilizzato da Vygotskij ed è sinonimo di agentivo, termine d'uso recente (Sannino, 2015).

6 Secondo Sannino (2015) mentre l'aggettivo "volontario" si riferisce all'arbitrarietà e possibilità di scelta deliberata, il termine volitivo ha una connotazione di volontà necessaria al superamento di ostacoli che si frappongono tra il soggetto e la sua meta.

2.2 Nozioni di agency identitario e del corso di vita

All'interno dell'apprendimento adulto e del lifelong learning, Biesta, Priestley e Robinson, (2015) hanno elaborato un interessante modello di come l'agency si realizza. Malgrado l'interesse crescente nell'apprendimento durante il corso di vita (Dozza, 2018), infatti, scarsa attenzione è stata dedicata all'idea di agency in sé o alle relazioni tra agentività e apprendimento permanente. Il lifelong learning è intrecciato a questa concettualizzazione, poiché gli individui esercitano l'agency in termini di gestione delle loro scelte, carriere e traiettorie di vita, avendo in mente le mutate condizioni lavorative tipiche delle società globalizzate (Eteläpelto et al., 2013). All'interno di queste traiettorie di vita, le persone creano carriere soggettivamente significative, fanno fronte alle transizioni lavorative e gestiscono le pause di inattività. Questa concettualizzazione permettere di riconoscere l'agency come acquisita in ambienti specifici e sotto particolari condizioni e circostanze "ecologiche" (Priestley et al., 2015); si tratta cioè di "un fenomeno emergente, qualcosa che occorre o che è realizzato nel tempo all'interno di contesti in movimento, e con orientamenti verso il passato, il futuro e il presente che differiscono all'interno di ogni istanza di agency realizzata" (p. 7).

Secondo Biesta e Tedder (2007) l'agency non è qualcosa che le persone possiedono, ma qualcosa che si agisce nelle situazioni. L'agentività quindi si realizza⁷ su tre dimensioni con e attraverso l'impegno in contesti per l'azione, e denota una qualità del coinvolgimento degli attori in contesti temporali e relazionali specifici. Gli attori agiscono attraverso un ambiente e non semplicemente in un ambiente; si comprende così come una persona possa realizzare la sua l'agentività in una situazione piuttosto che in un'altra, nonché le fluttuazioni nel tempo, cioè durante l'arco di vita. La dimensione iterattiva dell'agentività si manifesta quando gli attori applicano le loro esperienze passate alle situazioni presenti. La dimensione pragmatico valutativa indaga la misura con cui gli apprendimenti passati possano essere applicati al presente; l'ultima dimensione, detta proiettiva, è collegata alla motivazione: si tratta di svolgere qualcosa di nuovo nel futuro, cioè diverso dalle azioni intraprese presenti e passate, per mezzo di una continua ricostruzione immaginativa.

Concettualizzare l'agentività in questi termini, cioè come una realizzazione piuttosto che un potere, permette di riconoscere che la sua realizzazione dipende dalla disponibilità delle risorse economiche, culturali e sociali all'interno di un particolare ecosistema. Il modello ecologico rappresentato nella Figura 1 individua le relazioni tra la dimensione iterattiva, quella pratico valutativa e quella proiettiva dell'agency.

7 Biesta utilizza sistematicamente il verbo *to achieve*; secondo questo modello quindi l'agency si realizza.

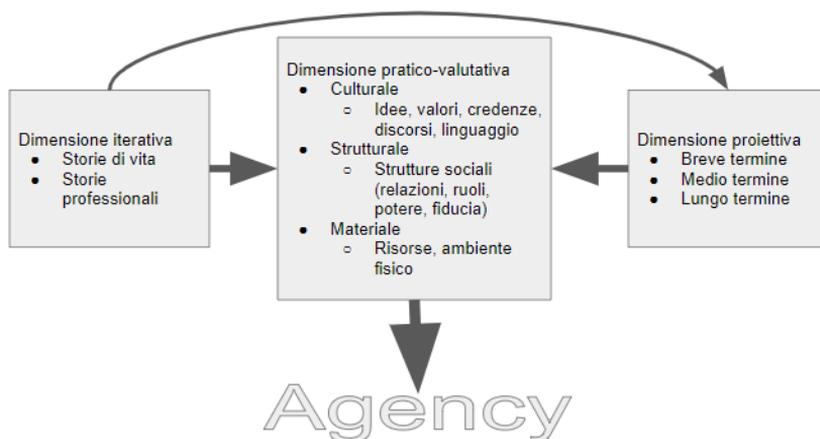


Figura 1. Modello di realizzazione dell'agency di Biesta et al. (2015, p. 627).

3. Studi sull'agency nell'insegnamento

Secondo Ferrari e Taddei (2017) nella letteratura l'agentività del docente è studiata secondo un continuum che va dall'interpretazione di questo termine come caratteristica individuale a processo collettivo e relazionale. Tuttavia, l'agency degli insegnanti, cioè l'agency che è stato teorizzato specificamente verso le attività degli insegnanti nelle scuole, non ha ricevuto l'attenzione che meriterebbe (Priestley et al., 2015). Le prossime sezioni illustrano le ricerche sull'agentività degli insegnanti che hanno utilizzato le prospettive sin qui delineate.

3.1 Ricerche sull'agency nell'ambito della Teoria Storico Culturale dell'Attività

Gli studi che si pongono sul solco della tradizione vygotskijana sono intrinsecamente attivisti, e pertanto promuovono il cambiamento sociale e delle pratiche (Sannino e Sutter, 2011): si tratta quindi di ricerche che hanno come obiettivo la promozione dell'agency dei partecipanti. Durante gli interventi formativi come il Change Laboratory (Sannino, Engeström e Lemos, 2016), un gruppo di 15-20 partecipanti si incontra su base settimanale per un paio di mesi, e, con l'aiuto di un facilitatore, effettua un'analisi sistemica e congiunta per trovare soluzioni rispetto a problemi cogenti che investono la loro organizzazione⁸. Lo sviluppo dell'agentività dei partecipanti è intrinseco al processo di cambiamento, dato che l'intervento è inizialmente condotto dal ricercatore, ma poi sono proprio i partecipanti che guidano il processo di cambiamento, sviluppando così un'agentività collettiva e trasformativa. Nella letteratura vi sono già diversi studi su interventi formativi

8 Questa analisi congiunta si evolve a partire da cicli di apprendimento espansivo formati a loro volta da specifiche azioni di apprendimento: 1) messa in discussione dello stato presente delle cose; 2) analisi storica ed empirica; 3) modellamento di un'idea o un concetto che affronta la contraddizione aggravata e sistemica che pervade il sistema di attività; 4) test, 5) implementazione e 6) riflessione sul nuovo modello, che 7) diviene una pratica stabile fino a essere generalizzata ad altri contesti (Engeström, 2015, p. 252).

effettuati con docenti (si veda Virkkunen e Newnham, 2013), e vi sono anche interventi formativi in cui si sono messi in evidenza i processi di trasformazione dell'agency (Haapasaari *et al.*, 2014); tuttavia, manca uno studio che affronti l'evoluzione dell'agentività trasformativa e collettiva degli insegnanti.

Nel contesto nazionale Morselli (2019) ha implementato un intervento formativo con i docenti di un istituto tecnico e, attraverso una descrizione spessa (Ravitch & Carl, 2016), ha mostrato l'evoluzione della loro agentività durante l'intervento; partendo da forme di individualismo e resistenza (al ricercatore, ai colleghi, e soprattutto alla dirigente), il corpo docente è passato progressivamente a forme di collaborazione e coinvolgimento per mettere a punto un'area di progetto interdisciplinare che coinvolgesse materie tecniche e umanistiche di due classi quinte. L'area di progetto attribuiva un ruolo di coordinamento agli istruttori tecnico pratici, e si basava su compiti autentici; le sessioni dell'intervento sono state interamente trascritte e analizzate secondo il modello della doppia stimolazione di Vygotskij elaborato da Sannino (2015). Nell'analisi tematica Morselli e Sannino (2021) hanno trovato tutte le fasi del modello; si può quindi ipotizzare che la doppia stimolazione operi a livello conversazionale mentre i partecipanti iniziano a collaborare per costruire una consapevolezza comune del problema che vogliono affrontare. Mentre nella prima parte dell'intervento i partecipanti costruiscono questa consapevolezza, cioè il primo stimolo, nella seconda parte dell'intervento i partecipanti costruiscono la soluzione condivisa, cioè il secondo stimolo; il punto di svolta è l'identificazione della contraddizione centrale che pervade l'organizzazione analizzata come sistema di attività (Ivaldi e Scaratti, 2018).

Il concetto di agency relazionale di Edwards (2005) è stato utilizzato in un progetto di McNicholl (2013) per investigare e interpretare la collaborazione di cinque insegnanti secondari di biologia durante quattro incontri di discussione di un progetto. L'impianto sperimentale ha integrato brevi questionari agli insegnanti dopo ciascuna sessione, note di osservazione durante gli incontri, interviste agli insegnanti alla partenza del progetto e dopo 6 mesi dalla fine delle sessioni. I temi emersi dall'analisi tematica sono stati: il problematizzare la pratica; la pratica di ricerca; il fare ricerca collaborativamente e con il supporto della dirigenza.

3.2 Studi sull'agency secondo il modello identitario e del corso di vita

Dal punto di vista metodologico, le ricerche di Biesta *et al.* (2015) sul modello di agency identitario e del corso di vita hanno utilizzato strumenti dell'indagine qualitativa quali la ricerca etnografica con due insegnanti esperti di una scuola primaria e due scuole secondarie situate in Scozia. Il disegno di ricerca ha coperto l'intero anno scolastico; la raccolta dei dati è stata effettuata durante tutte le fasi della ricerca, e ogni fase era parzialmente determinata dai risultati della precedente; la raccolta dati ha utilizzato metodi come l'osservazione, le interviste semi-strutturate individuali e di gruppo, inclusa una intervista della storia professionale all'inizio della ricerca. I risultati sono tratti da un'analisi tematica delle interviste che ha utilizzato i codici derivati dal modello di Figura 1. Le trascrizioni rilevanti ricavate da questo primo processo di analisi sono state successivamente analizzate con un insieme aperto di codici.

Le conclusioni dello studio sono che se l'agency è realizzata e non posseduta dagli attori, allora l'importanza del contesto dovrebbe essere tenuta maggiormente in considerazione da dirigenti scolastici e fautori di politiche educative (Priestley *et al.*, 2015). Anche quando gli insegnanti incontrano una sfida e hanno

abbastanza capacità e forti ispirazioni educative per affrontarla, l'innovazione potrebbe essere eccessivamente difficoltosa o rischiosa da intraprendere. L'agentività, inoltre, potrebbe essere coinvolta nella riproduzione di schemi abituali attraverso la resistenza attiva al cambiamento, quando invece l'osservatore poco accorto potrebbe scorgere comportamenti abituali o addirittura mancanza di agency⁹. Le politiche educative dovrebbero quindi promuovere la realizzazione dell'agentività attraverso la specificazione di obiettivi e processi, migliorando la capacità degli insegnanti di giostrare repertori, prendere decisioni e individuare possibili percorsi di azione. L'approccio ecologico permette ai policy makers di comprendere l'impatto delle politiche secondo la prospettiva di chi le implementa, e agli insegnanti di riflettere e sviluppare le loro pratiche.

4. Conclusioni: indicazioni metodologiche per un programma di ricerca sull'agentività attraverso il Capability Approach

Per sviluppare agency, gli educatori devono non solo riconoscere le capacità individuali, ma anche il più ampio set di relazioni coi loro insegnanti, i pari, le famiglie e comunità che influenzano il loro apprendimento. In questo contesto ognuno dovrebbe essere considerato un apprendente, non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i genitori e le loro comunità (OECD, 2018). Secondo Margiotta (2015), infatti, l'agency secondo il CA si compie come formazione dei talenti, nell'esercizio delle libertà e di responsabilità della persona. Focalizzarsi sull'agency degli insegnanti, e conseguentemente l'agency degli studenti, permette di superare una visione riproduttiva dell'apprendimento scolastico che limita gli aspetti trasformativi e deliberati dell'apprendimento, e che aliena gli studenti dai contesti di educazione formale (Rajala, Martin e Kumpulainen, 2016); l'agentività, infine, ha un ruolo centrale negli sforzi educativi che cercano di promuovere equità educativa e opportunità.

Nella nostra proposta esistono due modalità di sviluppo dell'agency secondo una prospettiva di CA: la prima concerne la partecipazione attiva e il cambiamento positivo, mentre la seconda riguarda lo studio dei fattori di contesto che consentono alle persone di trasformare i loro funzionamenti potenziali in capacità agite. Nella nostra proposta questi due fattori diventano due possibili linee di ricerca per la formazione in servizio insegnanti, che vengono combinate con i filoni di studio dell'agency descritti nella Tabella 1, che mostra per ciascuna di esse i momenti fondamentali della ricerca qualitativa (Denzin & Lincoln, 2018), ovvero i paradigmi e le prospettive interpretative, nonché le modalità di raccolta e analisi dei materiali empirici.

Secondo la nostra proposta è opportuno privilegiare i paradigmi ecologici e partecipativi rispetto a quelli quantitativi e neopositivisti perché attraverso i paradigmi dell'indagine qualitativa si potrebbe meglio comprendere e promuovere l'agentività degli insegnanti nei loro contesti di azione. Il paradigma ecologico, infatti, promuove l'indagine in un setting naturale, cioè nei modi e nei luoghi ove il fenomeno indagato si sviluppa, poiché tale fenomeno acquisisce significato solo in relazione al suo contesto (Mortari, 2007). Il paradigma partecipativo, invece, si caratterizza per la trasformazione delle pratiche basata sulla partecipazione democratica, e per le metodologie che comprendono l'azione collaborativa (Denzin

9 Questo permette di differenziare l'autonomia dall'agency dell'insegnante, dove la prima non implica necessariamente la seconda.

& Lincoln, 2018). I partecipanti sono co-ricercatori iniziati dal facilitatore-ricercatore che apprendono attraverso il coinvolgimento attivo nel processo di indagine.

	Aspetto dell'agency messo in risalto nel Capability Approach	Costrutti indagati	Paradigmi di indagine Metodi per raccogliere e analizzare i materiali empirici
Teoria Storico Culturale dell'Attività	Promozione del cambiamento positivo Partecipazione attiva	Agency collettivo trasformativo (Haapasaari et al., 2014) Doppia stimolazione (Sannino, 2015) Agency relazionale (Edwards, 2005)	Paradigmi partecipativi (Denzin & Lincoln, 2018) Interventi formativi (Engeström, 2015); es. Change Laboratory (Virkkunen & Newnham, 2013) Osservazione partecipante e videoregistrazione delle sessioni Analisi tematica delle sessioni
Nozioni di agency identitarie e del corso di vita	Analisi dei fattori contestuali che permettono la trasformazione dei funzionamenti in capacità	Interazioni tra: dimensione iterativa, dimensione proiettiva, dimensione pratico valutativa (Biesta et al., 2015)	Paradigma ecologico (Mortari, 2007) Interviste e osservazione partecipante Analisi tematica delle interviste

Tabella 1. Prospettive di ricerca dell'agency in linea con il Capability Approach.

Utilizzando la Teoria Storico Culturale dell'Attività si possono promuovere lo sviluppo di nuove pratiche per l'innovazione didattica e la cooperazione fra insegnanti per risolvere problemi considerati importanti per l'istituto, il che significa, in una prospettiva di CA, la promozione del cambiamento sociale positivo e della partecipazione attiva del corpo docente. Le ricerche in questo settore potrebbero fare uso di interventi formativi, per esempio il Change Laboratory (si veda Morselli, 2019); queste ricerche trasformative potrebbero utilizzare osservazione partecipante e la video registrazione e trascrizione integrale delle sessioni per indagare la promozione di forme di agency collaborative e trasformative, oppure lo sviluppo di forme di agentività relazionale nel corpo docente. Da un punto di vista forse meno trasformativo, ma che mira maggiormente a comprendere i fattori che permettono al corpo docente la trasformazione dei funzionamenti potenziali in capacità agite, il modello identitario potrebbe indagare le connessioni tra le dimensioni interattiva, pratico-valutativa e proiettiva dell'agency del corpo docente attraverso l'uso di interviste in profondità e questionari.

Al pari dell'educazione, la formazione a un'agency capacitante diviene fondamentale per molti esseri umani, che sarebbero posti in condizione di espandere le proprie libertà di scelta e di opportunità di agire. In questo modo il CA diviene uno dei più influenti modelli per riconciliare le domande di equità, riconoscimento e libertà che il dibattito odierno richiama sulla sostenibilità e sullo sviluppo,

così come del potenziale di apprendimento e di trasformazione (Otto & Ziegler, 2010, p. 9). Quanto emerge può rappresentare l'idea delle capacità come prospettiva espansiva della formazione dei talenti, che si esprime attraverso un sistema formativo connesso, che includa tra le sue finalità i processi formati di accesso, di conoscenza, di modi di conoscere, di partecipazione e di generazione di opportunità per ognuno e ognuna (Walker, 2006, p. 116). Il contesto che dobbiamo fornire per sviluppare l'agentività è un contesto di comunità critica, rispettosa e di ricerca, partecipativa nel quale immergersi in continui processi di apprendimento (Wood & Deprez, 2012, p. 479). Caratteristiche di particolare significato anche per i nuovi contesti del lavoro, sempre più ibridi e connessi, che richiedono nuove configurazioni delle "competenze ad agire" con le intelligenze artificiali e gli umanoidi.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260.
- 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.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *Review of Higher Education*, 1(1), 5-22.
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 59-72.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (Vol.5). Thousand Oaks CA: Sage.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.
- Ellerani, P. (2014). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e Capability Approach. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 15-32.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117-134.
- Ellerani, P. (2020). Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita. *Formazione & Insegnamento*. 18(1), 1-5.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Ferrari, L., & Taddei, A. (2017). Teacher agency: perspectives and limits. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 1-11.
- Haapasaaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379-403.

- Ivaldi, S., & Scaratti, G. (2018). Narrative and conversational manifestation of contradictions: Social production of knowledge for expansive learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 1-13.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In (a cura di) G. Alessandrini, *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- McNicholl, J. (2013). Relational agency and teacher development: A CHAT analysis of a collaborative professional inquiry project with biology teachers. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 218-232.
- Mecacci, L. (2017). *Lev Vygotskij: sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti.
- Morselli, D. (2019). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Morselli, D., & Sannino, A. (2021). Testing the model of double stimulation in a change laboratory. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-8.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2018). The future of education and skills education 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD (2019). Skills matter: Additional Results from survey of Adult Skills. Paris: OECD Publications.
- ONU, (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development. Retrieved from <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Otto, H. U., & Ziegler, H. (Eds.). (2010). Education, welfare and the capabilities approach: A European perspective. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J.Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134 - 148). Abingdon: Routledge.
- Rajala, A., Martin, J., & Kumpulainen, K. (2016). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 1-3.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.
- Sempio, O. L., Marchetti, A. (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della Mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1993). Capability and wellbeing. In M. Nussbaum and A. Sen (eds) *The Quality of Life* (pp. 270-293). Oxford University.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

- U-Haq, M. (1999). *Reflections on human development* (2nd ed). Delhi: Oxford University.
- Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28, 1-10.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 44-66.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum.
- Vygotskij, L. S. (1997). The history of development of higher mental functions. In A. S. Carton & R. W. Rieber (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol 4. The history of development of Higher Mental Functions* (pp.207-219). New York: Plenum.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili*. Bologna: Il Mulino.
- Walker, M. (2006). Towards a capability based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
- Wood, D., & Deprez, L. S. (2012). Teaching for human well-being: Curricular implications for the capability approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 471-493.