

Towards a research program on agency through the capability approach

Verso un programma di ricerca sull'agency in accordo al capability approach

Daniele Morselli

Faculty of Education, Free University of Bozen, daniele.morselli@unibz.it

Piergiuseppe Ellerani

Department of History, Society and Human Studies, University of Salento, piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

The concept of agency is increasingly mentioned in policy documents and its use in education according to a capability approach is particularly recent. This paper sets to review the studies on the matter to identify theories, instruments on how to promote agency in teachers according to a capability approach. It presents three perspectives on agency in professional contexts, these are the sociocultural studies originated from Vygotsky, the identity and life-course notions, and the social realist theory. In the conclusions the paper integrates the ecological model with the social realist theory, and eventually hypothesizes two research streams to study agency according to the capability approach. These concern, on the one hand, the development of forms of agency for active participation and positive social change, while the other pertains to the identification of the specific factors that in each context allow for its substantial achievement

Keywords: teacher training; capability approach; agency; Vygotsky; qualitative inquiry.

Il concetto di agency è tra i più considerati dalle policy e il suo utilizzo in ambienti educativi in accordo al capability approach è particolarmente recente. Questo contributo effettua una ricognizione di studi per identificare teorie, strumenti di studio e promozione dell'agentività dei docenti secondo il capability approach. Presenta tre prospettive di ricerca sull'agency nei contesti professionali: gli studi socioculturali di matrice vygotskijana, le nozioni identitarie e del corso di vita, e la teoria sociale realista. Nelle conclusioni propone un'integrazione tra il modello ecologico e la teoria sociale realista, e infine formula due direzioni di ricerca in accordo al capability approach. La prima direzione studia la promozione di forme di agentività per la partecipazione attiva e il cambiamento sociale positivo, la seconda identifica i fattori specifici che in ogni contesto determinano la sua realizzazione sostanziale.

Parole chiave: formazione insegnanti; capability approach; agency; Vygotskij; indagine qualitativa.

Pur trattandosi di un contributo a quattro mani, Morselli ha scritto le sezioni 4, 5 e 6, Ellerani ha scritto le sezioni 1, 2 e 3.

Towards a research program on agency through the capability approach

1. Introduzione

È in atto un ripensamento dei sistemi educativi a fronte delle mutate condizioni di sostenibilità del pianeta – che coinvolge esclusioni e diritti di natura sociale, modelli economici e di sviluppo – ponendo in evidenza alcune risignificazioni epistemologiche, in prospettiva pedagogica, così come nuovi linguaggi in grado di esprimerne coerentemente le prospettive. Sono ridisegnate le relazioni tra teoria e prassi, e riconsiderati i saperi prassici degli insegnanti in grado di rivisitare le teorie.

Il concetto di *agency* o di agentività è, a questo proposito, tra i più considerati dalle policy, sia locali che internazionali, e rappresenta un costrutto di particolare interesse. Nel rapporto ASviS (2019, p. 64), per esempio, si sottolinea l'urgenza di operare la trasformazione del sistema educativo verso la cultura dello sviluppo sostenibile che permetta a insegnanti e discenti di divenire veri agenti del cambiamento. Si tratta di una conseguenza dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) il cui scopo è riscrivere le sorti dell'umanità a partire dall'educazione, assicurando che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. Ne consegue - nello sguardo delle Nazioni Unite - che il disegno di sviluppo sostenibile richieda una prospettiva multidisciplinare e multidimensionale, essendo questione strutturale e organicamente correlata per lo meno agli studi ambientali, dei diritti, economici, tecnologici, sociologici, interculturali, del lavoro, così come alla riorganizzazione di contesti, di milieu territoriali e delle prossimità che dovrebbero guidare le policy.

In questo contesto lo studio del costrutto di agency assume pertinenza alla luce dell'interpretazione del Capability Approach (CA) e dello Human Development Approach (HDA) oggetto del presente contributo. Se la prospettiva è di investire nei sistemi educativi anche per reinventare lo sviluppo sostenibile, in grado di sradicare la povertà nel pianeta, fornendo accesso, equità e inclusione per tutti è la stessa multidisciplinarietà a interrogare i sistemi di istruzione e formazione ponendo alle discipline che scrivono i curricula scolastici e universitari il quesito di come rispondere al tema della sostenibilità. In altre parole,

se l'agentività diventasse un riferimento formativo nell'interpretazione del CA e dello HDA, nessuno dovrebbe essere lasciato indietro, i contesti dovrebbero modellarsi per far acquisire potere di essere e di fare in modo sostanziale e non solo formale: dunque accesso, azione e consapevolezza dei diritti per la vita democratica - solo per citare un riferimento tra i molti possibili - dovrebbero rappresentare ulteriori significati della prospettiva di sostenibilità.

Lo sforzo conseguente - e il problema nello stesso istante - è di considerare la formazione insegnanti come fattore chiave per il raggiungimento degli obiettivi di ripensamento dei sistemi e la loro innovazione sociale e culturale: alcune direzioni di ricerca iniziano a mostrare come si dovrebbero focalizzare azioni di sviluppo professionale verso una prospettiva di scuola sistemica, piuttosto che un approccio basato sull'individualità degli insegnanti, sostenendo una visione basata sullo sviluppo dell'agency contestuale (European Union, 2020).

Nella letteratura internazionale la prospettiva del capability approach (CA) è stata declinata in ambito educativo da Walker (2006) e da Otto e Ziegler (2006), mentre l'utilizzo del costrutto di agency in rapporto al CA e in ambienti educativi è molto recente (Varpanen, 2019). Secondo Priestley, Biesta e Robinson (2015), tuttavia, l'agentività degli insegnanti, cioè l'agency che è stata teorizzata rispetto alle attività dei docenti nelle scuole, non ha ricevuto l'attenzione che meriterebbe. Il contributo, alla luce di questi gap nella letteratura dello sviluppo professionale degli insegnanti, si basa sulle *literature reviews* apparse sulla rivista *Educational Research Review* dal 2010 al 2019 per quanto riguarda il concetto di agency, e sugli articoli di Burchardt (2009), Biggeri e Santi (2012), e Boni e Walker (2013) per il CA. Il fine è di proporre una prima sintesi ragionata di studi in ambito internazionale e identificare teorie, strumenti e metodologie di studio e promozione dell'agency degli insegnanti secondo il CA. Il contributo illustra preliminarmente il CA nelle sue linee fondamentali, e successivamente presenta tre prospettive di ricerca sull'agentività nei contesti professionali: gli studi di matrice vygotskijana, le nozioni identitarie e del corso di vita, e la teoria sociale realista. Infine, formula due direzioni di ricerca sull'agency in accordo al CA: la prima di tipo culturale sullo sviluppo e promozione dell'agentività, la seconda che descrive le caratteristiche contestuali per la sua espressione sostanziale.

2. Il capability approach

Come evidenziato nell'introduzione, l'Agenda 2030 (ONU, 2015) sta innervando le politiche relative alla sostenibilità, interpretandola nella sua complessa reticolarità e nelle multiformi interdipendenze. Nell'insieme il CA permette di pensare e operare per una concezione esistenziale di benessere, guardando lo sviluppo come promozione e avanzamento di *well-being* (Sen, 1999). 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 sviluppo delle risorse umane e delle loro competenze (ul-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-PIAAC, 2019) ed in Italia la più emergente povertà educativa (Demopolis, 2019). Dunque il CA considera con forte enfasi la possibilità di agire, di partecipare, di esprimere l'essere e fare *empowerment*, come diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, la possibile espressione della sua cittadinanza, l'espansione dei processi democratici.

Secondo Sen (1999) un agente è qualcuno che agisce per portare avanti il cambiamento. Di conseguenza il termine *agency* rappresenta le acquisizioni di una persona che realizza obiettivi e valori che essa ha motivo di perseguire poiché li considera importanti, indipendentemente dal fatto che siano connessi al personale stare bene (Sen, 2010). Libertà di agire per acquisire uno stato a cui si dà valore è un ingrediente essenziale del cambiamento sociale positivo. Un assunto sotteso è che il concetto sia intrinsecamente e socialmente positivo, poiché gli agenti portano avanti scopi che hanno valore per le persone (Alkire, 2005). L'agentività è influenzata sia da asset e capacitazioni individuali (materiali, umani, sociologici e psicologici) che collettive (avere voce, organizzazione, rappresentazione e identità).

In tal senso l'agentività può riguardare impegni verso altre persone o addirittura verso cause più ampie e, a volte, il loro perseguimento può comportare azioni non correlate immediatamente al proprio benessere personale (Burchardt, 2009). In questo caso l'*agency* si colora di socialità e di partecipazione, poiché gli individui si espongono nel perseguire alcuni obiettivi – come, per esempio, l'innovazione o l'introduzione di nuove forme organizzative in un'istituzione – assumendosi rischi e portando avanti azioni che potrebbero provocare riduzione del confort personale, del carico di lavoro, o del mantenimento di un'immagine politicamente corretta (Sen, 2010, p. 87-88).

Forme congiunte di agency hanno quindi un'importanza costruttiva perché le informazioni e le prospettive che le persone si scambiano possono cambiare i loro valori e loro preferenze (Alkire, 2005). Inoltre, le sue forme differenti coinvolgono il tema della valutazione degli obiettivi. La ricerca sul CA ad oggi evidenzia come problematica questa parte (Burchardt, 2009; Sumner, 2006) in presenza di adattamento soggettivo alla misura del benessere raggiunto. Sen sostiene la necessità «di forme di valutazione *minuziosa* che rendano la valutazione più riflessiva ... La differenza sta nella necessità di questo tipo di valutazione per una valutazione ragionevole» (2006, p. 92). Di fatto l'affermazione seniana prefigura come il CA necessiti di forme alternative di valutazione piuttosto che di standardizzazione.

Di conseguenza, se assumiamo i termini di equità e di sviluppo sostenibile, occorre riconoscere l'importanza della struttura nel modellare disuguaglianze. Criticamente, occorre estendere lo sguardo oltre le rappresentazioni pubbliche del processo decisionale, guardando invece ai luoghi in cui l'agency viene esercitata attraverso pratiche e metodi. In particolare, è necessario osservarne i vari aspetti nel processo decisionale, con un controllo rigoroso e differenziato degli effetti sui diversi attori coinvolti e sul contesto in cui esso prende forma (Cleaver, 2007, p. 241); senza questo focus sull'esercizio di agentività sostanziale nei differenti contesti, l'attenzione posta sul mero processo decisionale potrebbe risultare sterile. Questa prospettiva è più propriamente connessa con le questioni di organizzazione della scuola come contesto-comunità di apprendimento, laddove sono coinvolti fortemente sia le dimensioni di interazione che quelle di decisione.

Le prossime sezioni si concentrano su tre filoni di studi sull'agentività professionale identificati da Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä e Paloniemi (2013) che appaiono connessi al CA: le ricerche in ambito delle scienze sociali, le ricerche in ambito della teoria storico culturale dell'attività, e le nozioni identitarie di agency e del corso di vita.

3. Ricerche nelle scienze sociali

Questo ambito ha indagato l'agency in relazione alle strutture, ai discorsi e al potere, così come al modo in cui le strutture socioeconomiche limitano oppure supportano le azioni individuali. Stewart (2008), per esempio, ha dimostrato come le cosiddette disuguaglianze orizzontali percepite – multidimensionali, comprese le dimensioni politiche, nonché quella economica e sociale – siano la fonte centrale di conflitto di gruppo. Anche la privazione (o la paura che possa verificarsi) del-

l'accesso di gruppo alle risorse politiche può essere una fonte rilevante di risentimento e mobilitazione. L'organizzazione di gruppi che hanno l'obiettivo di acquisire maggiore giustizia sociale – agentività sociale e partecipativa – seppur esprima aspetti generalmente conflittuali, è sempre riconoscibile nel costrutto di acquisizione e manifestazione di agentività.

In questo contesto che indaga sulla relazione tra agency e fattori strutturali, la teoria sociale realista di Archer (2000) attribuisce all'agentività una doppia dinamica: quella esterna, connessa alla dimensione trasformativa del contesto (prima morfogenesi), in contrapposizione alla staticità di mantenimento (morfostasi); quella interna (seconda morfogenesi) essa stessa elaborata nel processo che porta all'evoluzione strutturale e culturale, ma simultaneamente “in” trasformazione. L'interazione è coinvolta processualmente nella doppia morfogenesi, divenendo perno sul quale poggiano i rimodellamenti interpretati come possibilità, i cui esiti saranno la stabilità o il cambiamento – sociale e culturale. Questa posizione teorica è per Archer una dimostrazione – in prospettiva educativa e formativa – della dualità dell'apprendimento (sociale e individuale) così come sostenuto da Vygotskij (1974), laddove il sé sociale è visto come un'identità emergente che non si compie in un singolo movimento, ma che necessita di una interiorizzazione compiuta dal sé umano, per poi amplificare nuovamente il sé sociale.

Vicino alle posizioni di Archer – cioè dell'agentività come capacità o potere di essere creatore di atti, caratteristica distintiva dell'essere umano – si situa la prospettiva di Cleaver (2007) i cui studi tendono a collocare la formazione e l'assunzione di agency oltre all'azione intenzionale individuale, riconoscendola e comprendendola in contesti e significati più ampi. L'agentività, quindi, è concettualizzata come relazionale; non esiste nel vuoto, e viene esercitata in un mondo sociale, la cui struttura modella le opportunità e le risorse disponibili per gli individui, e dunque i modi “appropriati” di essere e comportarsi non sono semplicemente una questione di scelta individuale (p. 226).

Rodriguez (2013) ha indagato il costrutto di agency all'interno del contesto di relazioni e interazioni della comunità scolastica. L'agentività è stata inizialmente rappresentata come isolamento e autonomia, associati allo svolgimento di ruoli, come nella maggior parte degli ambienti scolastici convenzionali, nonché dalla distanza socio emotiva tra la loro esperienza vissuta e quella dei loro studenti. Attraverso il framework FoK (Funds of Knowledge), l'agency degli insegnanti è stata successivamente concepita come un quadro di funzionamenti – forgiare relazioni, raccogliere nuove conoscenze e co-costruire pratiche in classe – che riflettono le nuove comprensioni di contesti, ruoli e relazioni.

Gli esiti hanno evidenziato come limitativo un approccio individuale come pratica trasformativa all'interno dell'ambiente scolastico, mentre risultano più efficaci gli interventi che guardano alla comunità per mobilitare la trasformazione attraverso una gamma di domini di agency e di trasferimento di potere. Se la prospettiva è di co-costruire un ambiente di apprendimento armonizzato da giustizia educativa e sociale, di benessere e fiducia, il lavoro sulla modificazione delle credenze sulla persistenza di modelli esplicativi basati sull'insufficienza culturale, richiede un'estensione dell'acquisizione di agentività intesa come costruito da formare per il raggiungimento di obiettivi che hanno valore per gli adulti. Analogamente Sarojini (2014) suggerisce che lo sviluppo dell'agency negli insegnanti sia collegata alla co-costruzione delle condizioni che ne permettono anche l'acquisizione negli allievi.

4. Studi di matrice vygotskijana

Nell'ambito della teoria storico culturale dell'attività il concetto di agency è tematizzato come fenomeno collettivo e sociale, con una forte importanza attribuita al contesto socioculturale, inclusi strumenti – sia di natura fisica come gli oggetti, che di natura concettuale come i modelli e le idee – che mediano l'attività umana. L'autore di riferimento è Vygotskij (1974) con l'atto complesso e mediato. L'inserimento degli artefatti¹ culturali nell'azione umana ha cambiato l'unità di analisi del comportamento, superando la divisione cartesiana tra individuo e strutture sociali: in questo modo la società non poteva più essere compresa senza considerare l'agentività degli individui che producono e utilizzano artefatti (Engeström, 2015). Sull'idea di mediazione vygotskijana, la seconda generazione di studi perseguita da Leont'ev (1978) ha introdotto una descrizione multilivello e orientata all'oggetto dell'attività umana.

Nella terza generazione di studi le manifestazioni di agency sono viste in contesti collettivi di cooperazione per la risoluzione di problemi condivisi, permettendo così di superare una visione gerarchica che vede l'agentività come qualità posseduta da manager e consulenti (Virkkunen e Newnham, 2013). Il focus su cui si concentrano queste ricerche è come si utilizzano gli artefatti, sia per giungere a una ridefinizione

1 Per artefatto si intende un oggetto proveniente da un processo di trasformazione operato intenzionalmente dall'essere umano. L'azione umana è caratterizzata per essere mediata dall'utilizzo di artefatti (Virkkunen e Newnham, 2013, p.40).

della situazione problematica, sia per controllare le azioni individuali all'interno di logiche cooperative. Secondo Virkkunen (2006, p. 34), infatti, si può parlare di *agency trasformativa e collettiva* quando «un gruppo di persone devia dalle attività previste e cerca collaborativamente nuove forme di attività produttive». Gli interventi formativi, pertanto, sono contestualizzati e inseriti nelle attività significative dei partecipanti, e si sviluppano a partire dalle contraddizioni che affliggono un sistema in cui i partecipanti sono attivamente inseriti. Alla luce di queste premesse Engeström (2011) ha ipotizzato che durante gli interventi formativi l'agentività si sviluppi² secondo cinque forme³:

- Resistere al facilitatore dell'intervento o alla direzione;
- Esplicare nuove possibilità o potenziali dell'attività;
- Concepire nuove configurazioni o modelli di attività;
- Impegnarsi in azioni concrete che mirano a cambiare l'attività;
- Compiere azioni conseguenti per cambiare l'attività.

Durante un intervento formativo durato sei sessioni Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014) hanno documentato le manifestazioni di *agency trasformativa e collettiva* dei partecipanti. Gli Autori hanno analizzato le trascrizioni per collegare le suddette forme di agentività agli elementi costitutivi del sistema d'attività, trovando che i due terzi delle sue espressioni erano connesse all'oggetto condiviso, al soggetto e agli strumenti utilizzati.

Un'altra direzione di ricerca riguarda il principio vygotskijano della *doppia stimolazione*. Secondo Sannino (2015) la doppia stimolazione ha due caratteristiche fondamentali che la collegano all'agentività. Innanzitutto, oltre che un metodo, è un principio di azione *volitiva*⁴ che caratterizza le funzioni mentali superiori. In secondo luogo, essa include aspetti di opposizione chiamati conflitti di motivi, cioè lo scontro tra due tendenze o aspirazioni opposte che avvengono in situazioni di incertezza e che richiedono il coraggio di effettuare scelte deliberate,

- 2 In questi modelli l'*agency* si "sviluppa" da forme di resistenza a forme di collaborazione.
- 3 Mentre le prime quattro forme di agentività si manifestano attraverso il linguaggio durante le sessioni, la quinta è intrapresa in vivo tra sessioni e alla fine dell'intervento. Le sue manifestazioni si analizzano attraverso la registrazione e la trascrizione integrale delle sessioni, e la successiva analisi tematica.
- 4 Il termine *volitivo (volitional)* è quello utilizzato da Vygotskij ed è sinonimo di agentivo, termine di uso molto più recente.

poiché un'azione è volitiva solo quando ci sono impedimenti per portarla a termine. Assieme alla presenza di due stimoli, il conflitto di motivi costituisce la base con cui gli esseri umani influenzano il loro comportamento e il mondo attorno a loro⁵.

Le ricerche che si pongono nella tradizione vygotskijana hanno una tradizione attivista e di promozione del cambiamento delle pratiche (Sannino e Sutter, 2011): oltre che la semplice descrizione, si cerca di promuovere e sviluppare l'agentività nei partecipanti. La metodologia è quella degli interventi formativi (Sannino, Engeström e Lemos, 2016), di cui un esempio è il Change Laboratory per l'innovazione e il cambiamento delle pratiche. Durante queste sessioni un gruppo di 15-20 professionisti⁶ aiutati da un ricercatore-facilitatore si incontrano a cadenza settimanale per una decina di incontri di un paio d'ore ciascuno, per effettuare un'analisi congiunta, e per trovare soluzioni innovative e condivise a un importante problema che affligge l'organizzazione studiata come un sistema di attività (Engeström e Sannino, 2010)^{7 8}.

All'inizio è il ricercatore che facilita l'intervento formativo, ma progressivamente i partecipanti si pongono alla testa del processo di cambiamento del loro sistema di attività, sviluppando così forme di agency trasformativa e collettiva. Anche se sono stati effettuati diversi Change Laboratory con insegnanti (si veda Virkkunen e Newnham, 2013), e in diversi Change Laboratory si è studiata l'evoluzione dell'agentività collettiva trasformativa (Haapasaari *et al.*, 2014), la ricerca sull'evoluzione delle manifestazioni di agency trasformativa collettiva degli insegnanti sta muovendo ancora i primi passi.

In ambito italiano Morselli (2019a) ha facilitato un intervento formativo di Change Laboratory come formazione in servizio degli inse-

5 Qui è chiaro il riferimento all'idea di conflitto tipica delle filosofie Marxiste su cui prima Vygotskij, poi Leont'ev, e infine Engeström si ispirano (si veda Engeström & Sannino, 2010).

6 In questo contributo i partecipanti sono il corpo insegnante, ma in generale alle sessioni di Change Laboratory prendono parte i professionisti che a vario titolo partecipano al sistema di attività (Virkkunen & Newnham, 2013).

7 Tale ciclo di analisi congiunta, individuazione di un modello/idea che viene poi implementato con i necessari aggiustamenti è detto di apprendimento espansivo (Engeström, 2015, p. 252).

8 Pur condividendo con la ricerca-azione, la ricerca-formazione o le comunità di pratiche un paradigma partecipativo, il Change Laboratory se ne differenzia perché utilizza strumenti e teorie di matrice vygotskijana, cioè della terza generazione della teoria storico culturale dell'attività, con finalità attiviste e interventiste (Sannino & Sutter, 2011).

gnanti presso un istituto tecnico secondario. Attraverso la metodologia della descrizione spessa (o *thick description*, si veda Ravitch e Carl, 2019), l'analisi delle sessioni ha mostrato come l'agentività collettiva trasformativa degli insegnanti si è evoluta da forme di resistenza, per esempio criticando le decisioni della dirigente durante le riforme, a impegnarsi e compiere azioni conseguenti per modificare l'attività, contribuendo alla messa a punto di un progetto interdisciplinare che richiede la collaborazione fra insegnanti tecnici, assistenti tecnico pratici e insegnanti di *humanities*. Il progetto, che si è svolto per due anni consecutivi, ha coinvolto due classi quinte ed era basato su didattiche per competenze con attività sul campo che fossero significative per futuri geometri. Le trascrizioni delle sessioni del Change Laboratory sono state analizzate secondo il modello di Sannino (2015) della doppia stimolazione vygotskijana. Nell'analisi tematica Morselli (2019b) ha trovato tutte e quattro le fasi individuate dal modello di Sannino, corroborando l'ipotesi secondo cui il conflitto di motivi sia la parte più direttamente coinvolta nello sviluppo di manifestazioni agentive. Tale prospettiva sarebbe per altro coerente con quanto espresso da Coleman, Deutsch e Marcus (2014) relativamente all'ipotesi del ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento nel campo della soluzione dei conflitti.

5. Modelli identitari e del corso di vita

All'interno dell'apprendimento adulto e del lifelong learning, Biesta *et al.* hanno elaborato un modello ecologico che indaga come l'agency si realizzi. Collegato a questa concettualizzazione vi è il lifelong learning: le persone, infatti, dovrebbero esercitare la loro agentività in termini di gestione delle loro carriere e traiettorie di vita, avendo in mente le mutate condizioni lavorative delle società globalizzate (Dozza e Ulivieri, 2016). All'interno di queste traiettorie di vita, le persone creano carriere soggettivamente significative, fanno fronte alle transizioni lavorative e gestiscono le pause di inattività (Eteläpelto *et al.*, 2013). Sviluppare una siffatta concettualizzazione permettere di chiedersi come l'agency si realizzi in ambienti specifici e sotto particolari condizioni e circostanze ecologiche (Priestley *et al.*, 2015).

Secondo Biesta e Tedder (2007) l'agentività è meglio compresa come qualcosa che si realizza⁹, con e attraverso l'impegno, in contesti

9 Qui si utilizza il verbo *achieve*: l'agency, perciò, si "realizza".

d'azione temporalmente e relazionalmente specifici. In altre parole, non è qualcosa che le persone possiedono una volta per tutte, ma che si agisce momento per momento, e che denota una qualità del coinvolgimento degli attori in contesti temporali e relazionali specifici. Questa concettualizzazione mette in evidenza come gli attori agiscano *attraverso* un ambiente piuttosto che semplicemente *in un* ambiente, secondo tre dimensioni di realizzazione. Si comprende quindi come mai una persona possa raggiungere l'agency in una situazione e non in un'altra, e si spiegano anche le fluttuazioni nel tempo, cioè nell'arco di vita. Queste possono essere interpretate come risultati dell'apprendimento, dato che gli attori portano le loro esperienze da situazioni passate (la dimensione della reiterazione) applicandole al presente, benché non sempre quello che è stato appreso in passato può essere applicato acriticamente e pedissequamente a situazioni presenti (la dimensione pragmatico-valutativa). La dimensione proiettiva, invece, è collegata alla motivazione, cioè alle possibili traiettorie future dell'azione, attraverso una ricostruzione immaginativa continua, allo scopo di sviluppare piani diversi da quelli presenti o passati.

Un'implicazione del modello ecologico è che se l'agentività è realizzata in forma eterodiretta piuttosto che compresa, acquisita e agita intenzionalmente dagli attori, allora bisogna porre maggiore attenzione al contesto, specificamente a quelle condizioni contestuali che ne consentono la realizzazione (Priestley *et al.*, 2015). Anche quando gli insegnanti incontrano una sfida e hanno abbastanza capacità e forti ispirazioni educative, per esempio, l'innovazione potrebbe essere troppo difficoltosa o troppo rischiosa da realizzare. L'agency, inoltre, potrebbe manifestarsi attraverso forme di resistenza attiva al cambiamento da parte dell'insegnante, mentre l'osservatore poco accorto potrebbe interpretare la resistenza come semplice mantenimento della routine. L'approccio ecologico di Biesta *et al.* permette dunque a *policy makers*, dirigenti scolastici e *stakeholders* di comprendere l'impatto delle policy su quanti sono chiamati ad implementarle, e permette agli insegnanti di riflettere sulle pratiche lavorative.

Dal punto di vista metodologico, le ricerche di Biesta *et al.* (2015) sul modello ecologico hanno utilizzato gli strumenti dell'indagine qualitativa. In una ricerca in Scozia con insegnanti esperti di scuola primaria e secondaria, ad esempio, il disegno di ricerca ha riguardato l'intero anno scolastico, con raccolta di dati durante le tre fasi della ricerca, dove ciascuna fase era parzialmente determinata dai risultati della fase precedente. La raccolta dei dati ha utilizzato metodi quali osservazione, interviste semi-strutturate individuali e di gruppo, inclusa una

intervista della storia professionale di ciascun docente all'inizio della ricerca. L'analisi tematica delle interviste ha utilizzato i codici derivati dal modello tridimensionale di realizzazione dell'agentività, e le trascrizioni così ricavate sono state successivamente analizzate con un insieme aperto di codici.

6. Conclusioni

Malgrado l'interesse crescente nell'apprendimento, la ricerca ha dedicato scarsa attenzione alle relazioni tra *agency* e *lifelong learning* (Dozza e Ulivieri, 2016). Per colmare questo gap qui si propone un'integrazione tra il modello ecologico di Biesta, Priesley e Robinson (2015) e la teoria sociale realista di Archer (2000) in accordo al CA (Fig. 1).

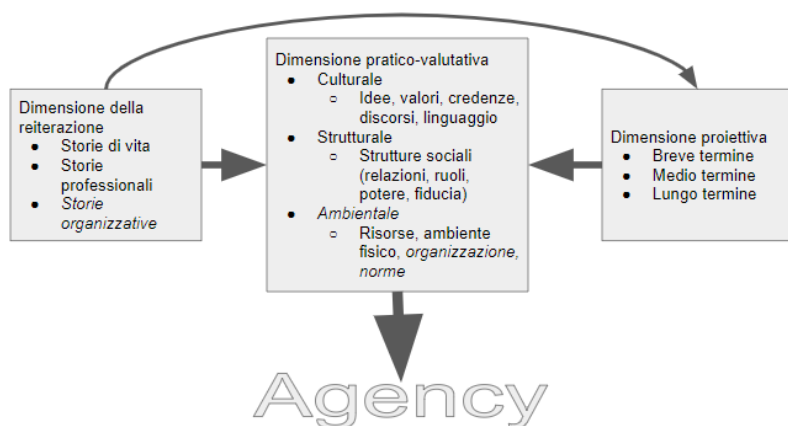


Fig 1. Modello ecologico di realizzazione dell'agency di Biesta et al. (2015, p. 627) rielaborato integrando la teoria sociale realista di Archer (2000).

La dimensione della ripetizione come processo interno-esterno (la doppia morfogenesi di Archer) è rappresentata dalle storie di vita e professionali degli insegnanti, che segnano e direzionano scelte, atteggiamenti, credenze, valori; sono pertanto rappresentate le dimensioni individuali e personali. La dimensione narrativa di significazione e di interazione con lo sviluppo professionale e personale è esplicita anche dall'organizzazione che, nel tempo, non può essere – o se lo è già indicatore – uguale a sé stessa. La rappresentazione della morfogenesi esterna diviene elemento che denota lo sviluppo di *agency* e delle condizioni che ne permettono la realizzazione. La dimensione contestuale raccoglie la tridimensionalità delle capacità, dove l'elemento cardinale

è rappresentato dalle capacità combinate, espressione dell'interazione tra le capacità individuali, gruppali e delle condizioni che si formano – facilitanti o meno l'espressione e la formazione delle capacità – nel tempo attraverso l'insieme delle scelte di tipo politico. In questa prospettiva, il contesto organizzativo in accordo al CA rappresenta l'espressione di opportunità e potenzialità di interpretazione delle norme e dell'organizzazione che dialogano con l'agentività degli insegnanti. La dimensione idea-limite-innovazione è la prospettiva, la proiezione del desiderio di acquisizione degli obiettivi a cui dare valore in educazione e nell'apprendimento, dove la centralità o il fine è dato dallo sviluppo umano e dalla sua fioritura negli studenti. Il che richiede agency intesa come capacità di esprimere la morfogenesi interna, cioè di raggiungere quell'essere e fare a cui dare valore. Concettualizzare l'agentività in questi termini permette di riconoscere che la sua realizzazione dipende dalla disponibilità delle risorse economiche, culturali e sociali all'interno di una particolare ecologia.

Alla luce degli studi fin qui esposti si possono infine identificare due tipologie di promozione dell'agency individuale e collettiva secondo il CA: a) la partecipazione attiva e il cambiamento sociale positivo, e b) l'indagine delle condizioni che nei contesti permettono la trasformazione dei funzionamenti in capacità. Si prospettano due promettenti direzioni di ricerca sulla promozione dell'agentività degli insegnanti (Tab.1). Per ciascuna di queste linee si mostrano due dei momenti dell'indagine qualitativa (Denzin e Lincoln, 2018): i paradigmi e le prospettive interpretative, nonché le modalità per raccogliere e analizzare i materiali empirici. Riteniamo infatti che il paradigma partecipativo e il paradigma ecologico siano i più indicati non solo per comprendere come si sviluppa, ma anche per promuovere l'agency, come suggerito anche Engeström (2011; 2015).

	Aspetto messo in risalto nel <i>capability approach</i>	Costrutti indagati rispetto alla letteratura di stampo formativo	Paradigmi di indagine Metodi per raccogliere e analizzare i materiali empirici
Teoria storico culturale dell'attività	Promozione del cambiamento positivo Partecipazione attiva	Sviluppo dell'agency collettiva e trasformativa (Engeström, 2011; Haapasaaari <i>et al.</i> , 2014) Doppia stimolazione (Sannino, 2015)	<i>Paradigmi partecipativi d'indagine</i> (Danzin e Lincoln, 2018) <i>Interventi formativi</i> (Engeström e Sannino, 2010; Engeström, 2015) es. <i>Change Laboratory</i> (Virkkunen e Newnham, 2013) <i>Osservazione partecipante e videoregistrazione delle sessioni, video ricerca</i> (Goldman, Pea, Barron, e Derry, 2009; Galliani e De Rossi, 2014) <i>Analisi tematica delle sessioni, thick description</i> (Ravitch e Carl, 2019)
Nozioni di agency identitarie e del corso di vita	Analisi dei fattori contestuali che permettono la trasformazione dei funzionamenti in capacità	Modello ecologico di realizzazione dell'agency: - dimensione della reiterazione - dimensione proiettiva - dimensione pratico valutativa (Biesta <i>et al.</i> , 2015; Archer, 2000)	<i>Paradigma ecologico d'indagine</i> (Mortari, 2007; Biggeri e Santi, 2012; Fedeli, Grion, e Frison, 2016; Santi, 2019) <i>Interviste e osservazione partecipante</i> <i>Analisi tematica delle interviste</i> (Ravitch e Carl, 2019) <i>Etnografia organizzativa</i> (Lanzara, 1993; Benozzo e Piccardo, 1996; Czarniawska, 2000) <i>Narrative inquiry</i> (Tappan, 1998; Clandinin e Huber, 2010)

Tab. 1. Prospettive di ricerca dell'agentività secondo il *capability approach*

Attraverso gli interventi formativi la teoria storico culturale dell'attività promuove il cambiamento delle pratiche e la collaborazione, ed è quindi indicata, in una prospettiva di CA, per sostenere il cambiamento sociale positivo e la partecipazione attiva. Ricerche in questo ambito potrebbero utilizzare metodologie come gli interventi formativi, per esempio il Change Laboratory, come sviluppo professionale degli insegnanti. Questi studi potrebbero utilizzare l'osservazione partecipante e la trascrizione delle sessioni per indagare: il principio della doppia stimolazione, e come si promuovono forme di agency partecipative e trasformative delle comunità scolastiche. Il paradigma partecipativo si caratterizza per la trasformazione delle pratiche basata sulla partecipazione democratica, e per le metodologie che comprendono l'azione collaborativa; i partecipanti sono co-ricercatori iniziati dal facilitatore-ricercatore che imparano attraverso il coinvolgimento attivo nel processo di indagine (Denzin e Lincoln, 2018).

Di contro, in un'ottica mirata alla descrizione e comprensione delle condizioni che nei vari contesti permettono la trasformazione dei fun-

zionamenti in capacità, la nozione di agency identitaria e del corso di vita integrata alla teoria sociale realista permetterebbe, attraverso interviste, osservazione partecipante e *narrative inquiry*, di indagare le connessioni tra le dimensioni interattiva, quella pratico valutativa e quella proiettiva dell'agentività. Il paradigma ecologico delineato da Mortari (2007), Fedeli *et al.* (2016), Biggeri e Santi (2012) e Santi (2019) 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.

Si tratta di due linee di indagine e promozione dell'agency del personale docente che scardinano la visione di Lindvall e Ryve (2019) secondo cui gli insegnanti sono esecutori di politiche educative imposte dall'alto, che allineano la loro azione con pratiche e obiettivi determinati dall'esterno. Queste direzioni di ricerca combinate secondo il CA, di contro, possono restituire una prospettiva generativa sia alla formazione che allo sviluppo professionale degli insegnanti, riscrivendo il focus sulle competenze che negli anni si è affermato così come quello sugli stili di leadership negli ambiti educativi.

In accordo con la proposta di Margiotta (2019), le linee d'indagine presentate si caratterizzano per porre in relazione il CA con le condizioni contestuali e la loro adesione a organizzazioni generative che, nello sviluppo della professione insegnante, esprimono una capacità di agire, caratterizzandola come una tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data, di individuare obiettivi per realizzarla, di dare inizio a qualcosa di nuovo, di ricostruire continuamente strategie e finalità di produzione di senso nelle comunità scolastiche. Un professionista agentivo, infatti, è una persona che decide di agire per riplasmare l'ambiente di cui è parte anziché lasciare che le cose avvengano da sé (Lackéus, Lundqvist *et al.*, 2020). Si può quindi pensare all'agency come l'essere devoti e il prendersi cura di qualcuno o qualcosa, e il volerlo così tanto da essere disposti a confrontarsi con le proprie paure esponendosi a rischi e incertezza pur di creare valore per sé, per la propria istituzione e per la propria comunità.

Riferimenti bibliografici

- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1): 217-260.
- Archer, M.S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge University.

- ASviS (2019). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto 2019*. Roma: Agenzia per lo Sviluppo Sostenibile.
- Benozzo, A. & Piccardo, C. (1996). *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come "culture"*. Milano: Raffaello Cortina.
- 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.
- Biggeri, M. & Santi, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: capabilities and philosophy for children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3): 373-395.
- Boni, A. & Walker, M. (2013). *Human Development and Capabilities: Reimagining the university of the twenty-first century*. New York: Routledge.
- Burchardt, T. (2009). Agency Goals, Adaptation and Capability Sets. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(1): 3-19.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. (2010). Narrative Inquiry (Eds: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw). *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, 436-441.
- Cleaver, F. (2007). Understanding Agency in Collective Action. *Journal of Human Development*, 8, 2: 223-244.
- Coleman, P. T., Deutsch, M. & Marcus, E. C. (Eds.). (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Czarniawska, B. (2000). *Narrare l'organizzazione*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Demopolis (2019). *Gli italiani e la povertà educativa*, in https://www.coni-bambini.org/wpcontent/uploads/2019/11/CartellaStampa_18_NOV_Presentazione_Demopolis_Con_i_Bambini-002.pdf (verificato 14 maggio 2020).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dozza, L. & Ulivieri, S. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5): 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1): 1-24.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10: 45-65.
- European Union (2020). Supporting Key Competence Development: Lear-

- ning approaches and environments in school education. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2020 Education and Training. Bruxelles, UE.
- Fedeli, M., Grion, V. & Frison, D. (eds.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia
- Galliani, L., & De Rossi, M. (eds.) (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Goldman, R, Pea, R., Barron, B. & Derry, J.S. (eds.). (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teoria e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Haapasaari, 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.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., Williams Middleton, K., & Inden, J. (2020). *The entrepreneurial employee in the public and private sector - what, why, how*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Lanzara, G.F. (1993). *Capacità negativa*. Il Mulino: Bologna.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lindvall, J., & Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review. *Educational Research Review*, 27: 140-154.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- Morselli, D. (2019a). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Morselli, D. (2019b). Testing the Vygotskian model of double stimulation in a formative intervention. The contribution of educational research. *Formazione & Insegnamento*, 17(1): 39-58.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- OECD - PIAAC (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, U-H. & Ziegler, H (2006). Capabilities and Education, *Social Work & Society*, 4(2): 269-287.
- 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.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodriguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pe-

- dagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1): 87-120.
- 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.
- Santi, M. (2019). Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, I: 83-102.
- Saroijni Hart, C. (2014). The Capability Approach in the educational research. In C. Saroijni Hart, M. Biggeri, B. Babic (eds.), *Agency and participation in childhood and youth* (pp. 17-44). London: Bloomsbury Publishing.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University.
- Sen, A. (2010). *La Disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Stewart, F. (2008). *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sumner, L. (2006). Utility and capability. *Utilitas*, 18(1): 1-19.
- Tappan, M. (1998). Toward a Dialogic Conception of Human Development. *Narrative Inquiry*, 8(2): 391-396.
- ul-Haq, M. (1999). *Reflections on human development* (2nd ed). Delhi: Oxford University Press.
- 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 (trad. it. *Il Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*, Armando, Roma, 2019).
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti Barbera.
- Walker, M. (2006). Towards a capability based theory of social justice for education policy making. *Journal of Education Policy*, 21(2): 163-185.