

**La Pedagogia**  
aspetti, temi, questioni

# Lo sviluppo professionale dei docenti

---

Ragionare di *agentività*  
per una scuola inclusiva

a cura di  
Maurizio Sibilio  
Paola Aiello



Lo sviluppo professionale dei docenti  
Ragionare di *agentività* per una scuola inclusiva  
Copyright © 2018, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2022 2021 2020 2019 2018

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,  
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

*Criteri di valutazione:*

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* (revisione paritaria) secondo la modalità del 'doppio cieco', nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

*Grafica di copertina:*  *curvilinee*

*Progetto grafico:* ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

*Fotocomposizione:*  *curvilinee*

*Stampato presso* PrintSprint S.r.l. – Napoli

*Per conto della* EdiSES S.r.l. – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 9362 194 6

[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)

**Comitato di Direzione:** *Riccardo Pagano*, Università degli Studi di Bari (direttore), *D. José Cajide Val*, Universidad de Santiago de Compostela, *Joanne Hughes*, Queen's University Belfast, *Giuliano Minichiello*, Università degli Studi di Salerno.

**Comitato scientifico e comitato dei referees:** *Gabriella Armenise*, Università degli Studi del Salento, *Marinella Attinà*, Università degli Studi di Salerno, *Hervè Cavallera*, Università degli Studi del Salento, *Anna Colaci*, Università degli Studi del Salento, *Enver Bardulla*, Università degli Studi di Parma, *Giuliano Minichiello*, Università degli Studi di Salerno, *D. José Cajide Val*, Universidad de Santiago de Compostela, *Gino Dalle Fratte*, Università degli Studi di Padova, *Giuseppe Elia*, Università degli Studi di Bari, *Joanne Hughes*, Queen's University Belfast (Irlanda del Nord), *Sofia Kasola*, University of Patras (Grecia), *Ilya Kouzmin*, Innovation Economy Department of Isedt Ras (Russia), *Maria Amélia da Costa Lopes*, Universidade do Porto (Portogallo), *Emiliana Mannese*, Università degli Studi di Salerno, *Gaetano Mollo*, Università degli Studi di Perugia, *Riccardo Pagano*, Università degli Studi di Bari, *Loredana Perla*, Università degli Studi di Bari, *Marco Piccinno*, Università degli Studi del Salento, *Raquel Poy*, Universidad de León (Spagna), *Rosa Eva Valle*, Universidad de León (Spagna).

**Comitato editoriale:** *Bayram Akarsu*, Erciyes University (Turchia), *Andrea Campbell*, University of Ulster (Regno Unito), *Carla Cirillo*, Università degli Studi di Salerno, *Kevsner Cynar*, Selcuk University (Turchia), *Fátima Pereira*, Universidade do Porto (Portogallo), *Adriana Schiedi*, Università degli Studi di Bari, *Petar Hristov Teodosiev*, Forum Science (Bulgaria), *Gogas Themistokles*, The Technological Educational Institution of Epirus (Grecia).



# Indice

<b>Prefazione</b> di <i>Maurizio Sibilio</i> .....	1
<b>Introduzione</b> di <i>Paola Aiello</i> .....	3
<b>PARTE PRIMA</b> <b><i>Educational research and teachers' professional development</i></b> <b>Ricerca educativa e sviluppo professionale dei docenti</b>	
Il lavoro inclusivo dell'insegnante in classe di <i>Luigi d'Alonzo</i> .....	9
Una scuola inclusiva in una società inclusiva. Alcune riflessioni introduttive di <i>Vincenzo Sarracino</i> .....	17
La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione di <i>Lucia Chiappetta Cajola</i> .....	23
La formazione dei docenti tra teoria e riflessione sulle pratiche di <i>Floriana Falcinelli</i> .....	31
La questione epistemologica della pedagogia in <i>The Sources of a Science of Education</i> di John Dewey di <i>Giuseppe Spadafora</i> .....	39
La competenza didattica come agire professionale ermeneutico/educativo di <i>Riccardo Pagano</i> .....	57
<i>Critical thinking</i> e/o filosofia. Proposte di aggiornamento della didattica della filosofia di <i>Francesco Piro</i> .....	69
Quale educatore per l'asilo nido? di <i>Silvana Calaprice</i> .....	77

Formazione in servizio e applicazione di una Strategia Didattica Modulare e Integrata (SDiMI) di <i>Giovanni Moretti</i> .....	91
Il potenziale trasformativo della ricerca educativa nello scenario di <i>Horizon 2020</i> di <i>Maura Striano</i> .....	97
Didattiche trasformative. Metodologie sostenibili per l'insegnamento e l'apprendimento di <i>Monica Fedeli</i> .....	103
Una possibile paradigmaticità pedagogica della formazione docente di <i>Marinella Attinà</i> .....	111
Rappresentare e riflettere. La metafora come strumento attivatore di cambiamento delle pratiche professionali di <i>Antonia Cunti</i> .....	119
Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia. Un nuovo cammino fra slanci e discontinuità di <i>Patrizia Magnoler</i> .....	123
Formazione iniziale e in servizio per lo sviluppo professionale del docente di <i>Antonio Marzano</i> .....	133
Insegnare con il cuore di <i>Bruno Rossi</i> .....	139

## PARTE SECONDA

### *Teacher agency for inclusive education: an interdisciplinary perspective*

### **La teacher agency per favorire l'educazione inclusiva: una prospettiva interdisciplinare**

Il concetto di <i>teacher agency</i> e il sistema inclusivo in Italia di <i>Raffaele Ciambrone</i> .....	147
Per un approccio problematico al tema dell' <i>agency</i> nello sviluppo professionale dei docenti di <i>Luigi Guerra</i> .....	159

---

<b>Lavoro e agentività</b> di <i>Carla Xodo</i> .....	167
<b>Il "lavoro docente" e la qualità dei contesti educativi: <i>drivers</i> e inibitori della <i>teacher agency</i></b> di <i>Paolo Federighi</i> .....	175
<b>La multidimensionalità dei processi educativi e l'inclusione</b> di <i>Emiliana Mangone</i> .....	185
<b>Agency: nota filosofica</b> di <i>Davide Tarizzo</i> .....	199
<b>Tra <i>agein</i> e <i>poiein</i>: per una epistemologia pedagogica dell'<i>agency</i></b> di <i>Emanuele Isidori</i> .....	203
<b>L'<i>agency</i> dei docenti come cura pedagogica. Una opportunità per l'educazione e l'apprendimento in età adulta</b> di <i>Vanna Boffo</i> .....	209
<b>Agentività e capacitazione. Alcune riflessioni</b> di <i>Salvatore Colazzo</i> .....	217
<b>Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti</b> di <i>Sergio Salvatore</i> e <i>Laura Girelli</i> .....	225
<b>La promozione di un'agentività strategico-integrata nella formazione del docente</b> di <i>Mauro Cozzolino</i> .....	231
<b>L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione</b> di <i>Loredana Perla</i> e <i>Laura Sara Agrati</i> .....	239
<b>Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della <i>teacher agency</i></b> di <i>Fabio Bocci</i> .....	259
<b>Dimensioni dell'autoefficacia e profilo professionale del docente</b> di <i>Marco Piccinno</i> .....	269
<b>Riflessioni per un modello di misurazione dell'agentività dei docenti</b> di <i>Marco Lazzari</i> .....	275

**Agency ed empatia: un punto di vista semplice**  
di *Stefano Di Tore* ..... 281

**Sulla concettualizzazione dell'agency: un contributo per discuterne**  
di *Marina Santi* ..... 285

### PARTE TERZA

#### ***Instilling teacher agency in professional development: an international outlook***

#### **Promuovere la *teacher agency* nello sviluppo professionale: uno sguardo internazionale**

**Teaching agency for inclusion: application of innovative approaches  
to teach all students**  
by *Umesh Sharma* ..... 293

**Teacher agency: Relational Cultural Theory**  
by *Liisa Uusimaki* ..... 299

**Contextual factors impacting on South African teachers' role  
as change agents**  
by *Mirna Nel* ..... 305

**Teachers' self-efficacy: the need for a student-specific conception  
of self-efficacy in addition to the global concept of self-efficacy**  
by *Susanne Schwab* ..... 313

**Teacher agency for inclusive education: a multidimensional  
process from an Austrian perspective**  
by *Petra Hecht* ..... 319

**Instilling teacher agency in professional development:  
an international outlook enabling teachers in Luxembourg  
to implement inclusive practice**  
by *Ineke M. Pit-ten Cate* ..... 327

**Teacher agency in Germany: a teacher training programme  
for vocational teachers**  
by *Susanne Miesera and Markus Gebhardt* ..... 333

**German in-service teachers' self-efficacy for inclusive education**  
by *Bettina Streese* ..... 339

# Il “lavoro docente” e la qualità dei contesti educativi: *drivers* e inibitori della *teacher agency*

di Paolo Federighi, Università degli Studi di Firenze

## Abstract in italiano

Riconoscere l'importanza della *teacher agency* comporta un cambiamento di prospettiva; difatti, bisogna attribuire ai docenti un ruolo attivo nella definizione dei compiti e delle condizioni di lavoro al fine del miglioramento della qualità dell'educazione. Il “lavoro docente”, generalmente inteso come un'arte fondata su qualità innate e su pratiche senza regole, non sempre e non da tutti è stato considerato alla pari delle altre professioni simili. Il presente contributo muove dalle riflessioni di Carr (2003), secondo il quale il “lavoro docente” è una pratica morale che si fonda sul *reflective professional judgement* ed in cui la crescita della persona, la giustizia, il benessere per cui si lavora non sono il mezzo, ma il fine della professione. A proposito del rapporto tra qualità della formazione e contesto scolastico e sociale, si fa riferimento agli studi che aiutano ad individuare i *drivers* e gli inibitori organizzativi che agiscono sulla *teacher agency*, riprendendo tre modelli interpretativi che aiutano ad individuare, all'interno dell'organizzazione scolastica, i fattori su cui agire.

## Abstract in inglese

Recognizing the importance of teacher agency involves a change of perspective. In fact, teachers should be given an active role in the definition of their tasks and working conditions in order to improve the quality of education. The “teaching job”, generally understood as an art based on innate qualities and on practices without rules, hasn't been considered on a par with other similar professions. This paper stems from Carr's (2003) reflections according to which the “teaching job” is a moral practice that is based on a “reflective professional judgment” and in which the growth of the person, justice, and wellbeing for which one works aren't the means, but the end of the profession. Regarding the relationship between the quality of training and the scholastic and social context, reference is made to the studies that allow the identification of drivers and organizational inhibitors acting on teacher agency, on the basis of three interpretative models that help to identify the factors on which to act within the school organization.

\* \* \*

## **Teacher agency e cambiamento di prospettiva**

Riconoscere l'importanza della *teacher agency* significa attribuire ai docenti un ruolo attivo nella definizione dei compiti e delle condizioni di lavoro al fine del miglioramento della qualità dell'educazione. Ciò costituisce un cambiamento di prospettiva rispetto ad una rappresentazione del ruolo limitato alla attuazione di curricula ministeriali e regole didattiche. “The [re]turn to teacher agency not only gives explicit permission to teachers to exert high[er] degrees of professional agency within the contexts in which they work, but actually sees agency as an important dimension of teachers' professionalism” (Biesta *et al.*, 2015).

Da questa prospettiva, gli insegnanti non hanno una identità caratterizzata solamente dall'atto di insegnare, ma anche dall'essere lavoratori che esercitano una attività professionale in concreti contesti lavorativi: “any official employment as a teacher is likely to involve duties, responsibilities and liabilities that are not confined to the performance of teaching as an activity” (Carr, 2003, p. 35). Il “lavoro docente” non sempre e non da tutti è stato considerato alla pari delle altre professioni simili, quanto piuttosto un'arte fondata su qualità innate e su pratiche senza regole, una missione in cui nella determinazione dei comportamenti e delle soluzioni – “professional deliberation” (Carr, 2003, p. 43 e segg.) – prevale la dimensione affettiva, una scelta di vita cui si aderisce per vocazione o – all'opposto – un lavoro cui compete la semplice trasmissione normata di contenuti predeterminati. Come suggerisce Carr, il “lavoro docente” è invece – non meno di quello del medico o di chi opera nel campo della giustizia – una pratica morale (Carr, 2003, p. 39), ovvero un lavoro che si fonda sul *reflective professional judgement* ed in cui la crescita della persona, la giustizia, il benessere per cui si lavora non sono il mezzo, ma il fine della professione (a differenza di altre professioni in cui i compiti sono dettati da norme tecniche: la riparazione di un motore, ad es.). Porre il “lavoro docente” alla pari di quello del medico o del giudice, significa considerarlo come una pratica professionale con fondamenta teoretiche, morali e tecniche e dotato di un margine di autonomia relativa affidato alla *professional deliberation* dell'insegnante.

A partire da una prospettiva di *teacher agency*, l'azione trasformativa è esercitata in modo attivo sia rispetto agli studenti, sia rispetto ai contesti ed alle organizzazioni in cui si insegna. L'esercizio della professione non si limita alla gestione della relazione con lo studente. L'insegnante è non solamente colui che possiede: “good professional judgement and uses personal experience and knowledge of didactics, has a good understanding of the subject, is aware of their pupils' prior knowledge, creates a secure learning environment and knows how to lead a group” (Skolverket, 2014, p. 8). L'insegnante

te è un attore del cambiamento organizzativo, del miglioramento continuo della scuola in cui lavora. La *teacher agency* non riguarda solamente la didattica, ma l'insieme delle componenti che fanno della scuola un luogo di lavoro ed il cui sviluppo è opera di tutti coloro che vi operano.

## La *teacher agency* come azione situata

La *agency* costituisce un terreno di ricerca inizialmente trattato dalla sociologia al fine di interpretare le condizioni strutturali, i fattori che determinano l'azione sociale (ma non i processi formativi che la rendono possibile e che interessano invece una prospettiva pedagogica). Prima Bourdieu con la nozione di “abito” (1977) e poi Giddens (1984) con la teoria della “strutturazione” hanno posto le basi per fondare la ricerca sulla *agency* da un punto di vista sociologico. Successivamente Bandura (2001, p. 22) ne ha fornito una definizione centrata sui risultati adattivi e trasformativi che essa produce: “Through agentic action, people devise ways of adapting flexibly to remarkably diverse geographic, climatic and social environments; they figure out ways to circumvent physical and environmental constraints, redesign and construct environments to their liking... By these inventive means, people improve their odds in the fitness survival game”. Altri autori (Hitlin e Elder, 2007, p. 175 e segg.) ne hanno articolato il concetto generale distinguendo quattro dimensioni:

- *esistenziale*, ovvero la capacità di esercitare la propria influenza nel contesto in cui viviamo;
- *pragmatica*, la capacità di adottare risposte efficaci in situazioni inattese;
- *identitaria*, la capacità di mantenere, sviluppare e comunicare la propria identità;
- *prospettica*, la capacità di compiere scelte che hanno una proiezione sul futuro corso della vita.

Tuttavia queste non sono propensioni, caratteristiche o proprietà da rinvenire in ogni singolo insegnante, ma sono piuttosto attributi delle sue azioni. La *teacher agency* non è una qualità personale, ma è qualcosa che una persona fa, un “emergent phenomenon of actor-situation transaction”. La “agency is concerned with the way in which actors critically shape their responses to problematic situations” (Biesta & Tedder, 2006, p. 11). “[T]his concept of agency highlights that actors always act by means of their environment rather than simply in their environment [so that] the achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations” (Biesta & Tedder, 2007, p. 137).

Pertanto, da una prospettiva educativa, ciò che rileva è la comprensione dei modi in cui la “agency is achieved in concrete settings and in and through particular ecological conditions and circumstances” (Biesta & Tedder, 2006). È in questo senso che la *teacher agency* comporta l’esercizio di un ruolo attivo degli insegnanti nella definizione delle condizioni di lavoro nelle istituzioni educative. Ed è per questo che la possibilità di liberare la *teacher agency* dipende dalla qualità educativa dei contesti in cui si opera, dalla presenza o meno di fattori inibitori.

## **I drivers e gli inibitori organizzativi della *teacher agency***

Un insegnante eccellente non produce risultati eccellenti in contesti che limitano le sue possibilità di azione (a meno che non riesca a cambiarli). La possibilità di agire e di essere spinti a farlo dipende dai fattori presenti nel contesto lavorativo e, ovviamente, nel più ampio contesto sociale di cui la scuola fa parte. Sono note le ricerche, ad esempio, sull’impatto della corruzione nella scuola e nelle città rispetto ai livelli di apprendimento degli studenti (Ferraz *et al.*, 2012; Transparency International, 2013). Ma più che ai riscontri oggettivi che richiamano il rapporto tra qualità della formazione e contesto scolastico e sociale, qui serve riferirsi ad alcuni studi che aiutano ad individuare i *drivers* e gli inibitori organizzativi che agiscono sulla *teacher agency*. Di seguito facciamo riferimento a tre modelli interpretativi che aiutano ad individuare all’interno dell’organizzazione scolastica i fattori su cui agire e che indentifichiamo: nel dispositivo formativo scolastico, nei contenitori culturali, nel potenziale formativo della posizione lavorativa.

### *Dispositivo formativo*

In primo luogo, è necessario individuare il dispositivo formativo (Bernstein, 1990) che opera nell’organizzazione, ovvero l’insieme di regole – scritte e non scritte – che nella scuola regolano l’accesso degli insegnanti alle opportunità di assunzione di responsabilità e di conoscenza (regole distributive), alle regole che regolano l’accesso all’impensabile, ovvero alla possibilità di introdurre cambiamenti ed innovazione nell’organizzazione scolastica, nelle sue relazioni con la società, nella didattica, infine le regole valutative, da cui dipende il modo in cui la scuola incentiva/disincentiva diversi tipi di comportamenti. È questo insieme di regole che rende possibile e determina comportamenti ed azioni dei diversi attori.

## *Contenitori culturali*

In secondo luogo, è necessario prendere in considerazione il patrimonio e l'uso di contenitori culturali (Vicari, 2008) presenti all'interno della scuola, ovvero degli oggetti materiali ed immateriali di cui la scuola si è dotata nel corso del tempo e da cui dipende la sua qualità. I contenitori culturali sono identificabili, ad esempio, nell'insieme di conoscenze che la scuola ha prodotto e che sono immagazzinate nelle procedure che essa adotta per la gestione dei processi interni, nelle tecnologie di cui si è dotata, nel modello organizzativo e di leadership attivato, nei diversi tipi di infrastrutture di cui si avvale, etc. La quantità e qualità dei contenitori culturali e la possibilità di utilizzarli ed arricchirli contribuiscono a rendere possibile la *teacher agency*.

## *Potenziale formativo della posizione lavorativa*

Infine, bisogna considerare un terzo tipo di fattori connessi alla collocazione lavorativa fornita dalla mansione (insieme dei compiti definiti dalla scuola e attribuiti all'insegnante) e dalla posizione (collocazione nella struttura di coordinamento e controllo e nel sistema delle deleghe) dei diversi attori presenti sulla scena del lavoro educativo nella scuola (dal preside, ai diversi tipi di insegnanti, ai diversi tipi di tecnici, di collaboratori, di attori che interferiscono con il lavoro docente). È noto che le possibilità di azione riflessiva di chi lavora non dipendono solamente dal contesto in cui si opera, ma anche dal ruolo e della posizione ricoperta al suo interno (Eraut & Hirsh, 2007). Questo non tanto in ragione del potere organizzativo derivante dal ruolo, piuttosto dalle possibilità di apprendimento e di azione educativa connesse al tipo di mansione svolta. La potenzialità educativa che ne deriva per il soggetto che la svolge è il risultato del rapporto che c'è tra il tempo che uno ha a disposizione per riflettere sulle azioni da svolgere e, quindi, il livello di consapevolezza richiesto, le modalità cognitive che uno può mettere in atto (routinarie/intuitive/deliberative e analitiche), il tipo e la complessità e ricchezza dei processi in cui uno è inserito e che possono richiedere diversi tipi di azione (dalla semplice lettura della situazione in cui si opera, alla presa di decisioni, alla realizzazione di attività osservabili *overt activity*, ad un impegno di tipo metacognitivo). Concludendo, potremmo dire che una analisi focalizzata sulla combinazione del dispositivo formativo scolastico, dei contenitori culturali, del potenziale formativo delle posizioni lavorative consente di mettere a fuoco i *drivers* e gli inibitori organizzativi della *teacher agency*.

## Le pratiche lavorative

L'individuazione dei *drivers* e degli inibitori della *teacher agency* serve per valutare quali sono le pratiche che possono favorire l'azione di tutti gli attori per il miglioramento delle condizioni educative e lavorative.

La ricerca empirica in materia ha iniziato a produrre non solo ipotesi, ma prime evidenze. Di seguito riportiamo due casi che, con diversi approcci metodologici, contribuiscono a "misurare" il peso di alcuni fattori sullo sviluppo della *teacher agency*.

Un primo esempio è costituito da una ricerca quantitativa svolta in USA dalla Harvard University (Ferguson *et al.*, 2015) che ha per oggetto i fattori chiave attraverso cui gli insegnanti incidono sullo sviluppo della *agency* degli studenti, intesa come "capacity and propensity to take purposeful initiative". La ricerca si fonda su dati Tripod (<http://tripoded.com>) relativi a oltre 300.000 studenti, di 16.000 classi (sesto e nono grado), nell'anno scolastico 2013-14. La ricerca ha avuto per oggetto il rapporto tra insegnamento (emozioni, motivazioni, mentalità) e comportamenti associati con l'*agency* dei giovani. Essa ha inteso dare risposte alla domanda: "How do distinct components of teaching influence the development and expression of agency-related factors in sixth to ninth grade classrooms?". La ricerca ha studiato il peso di sette componenti dell'attività di insegnamento attraverso l'uso di indici multi-item.

1. *Care*, essere emotivamente di supporto e mostrare interesse nei confronti degli studenti;
2. *Confer*, parlare con gli studenti, accogliere e rispettare le prospettive degli studenti;
3. *Captivate*, sapere come rendere l'apprendimento interessante e pertinente;
4. *Clarify*, spiegare chiaramente le cose, fornire *feedback* informativi e rendere le lezioni comprensibili;
5. *Consolidate*, consolidare, riassumere e integrare l'apprendimento;
6. *Challenge*, sfidare gli studenti, spingerli a pensare rigorosamente ed a persistere quando incontrano difficoltà;
7. *Classroom management*, una gestione efficace della classe comporta lo sviluppo di un clima di classe rispettoso e collaborativo con comportamenti *on-task*.

La ricerca esamina come le 7 componenti della qualità dell'insegnamento predicono i comportamenti a livello individuale che "express agency and a number of emotions, motivations, and mindsets that awaken and support the growth of agency". La ricerca evidenzia come le componenti che hanno un maggiore potere predittivo sono "*care*" e "*captivate*". Queste risultano avere un peso diverso rispetto a componenti quali *challenge* e *classroom ma-*

*nagement* che invece hanno un più forte potere predittivo relativamente agli “annual learning gains”. Queste si differenziano a loro volta dalla combinazione di componenti quali *challenge*, *classroom management*, *consolidate* e *clarify*, che hanno il potere di predire se gli studenti percepiscono i loro quotidiani progressi nell’apprendimento in classe. Il risultato più significativo della ricerca è costituito dalla dimostrazione e dalla misurazione del peso diverso e contrastante che può essere attribuito alle diverse componenti dell’attività di insegnamento. Inoltre, essa dimostra che “*agency and agency-related factors are helpful concepts for encapsulating multiple educational goals – not only the academic skills that standardized test scores measure, but also emotions, behaviors, motivations, skills, and mindsets*”.

Il secondo caso è costituito da una *knowledge review* predisposta dal Ministero dell’Educazione della Svezia (Skolverket, 2014) che ha raccolto acquisizioni che si sono consolidate negli ultimi anni nel lavoro in classe e che forniscono alcune conoscenze per orientare una attività di insegnamento quotidiana fondata sulla ricerca. L’interesse di questa *review* risiede nella individuazione di processi lavorativi che riguardano il lavoro docente e che hanno la capacità di migliorare la qualità della scuola e dell’insegnamento. La validità delle conoscenze generate si fonda sulla *proven experience*, ovvero sull’esperienza “of the practitioners within a specific profession”.

Una *proven experience* è qualcosa di più di un’esperienza, seppur ripetuta. Essa è provata e testata, documentata, comunicata e condivisa con gli altri attori. Essa è esaminata in un contesto collegiale, sulla base di criteri rilevanti rispetto al contenuto operativo che l’esperienza specifica implica. Essa è anche basata su principi etici. Il processo di valutazione cui è sottoposta avvicina l’esperienza all’approccio accademico (Hejzlar, Swedish National Agency for Higher Education, 2008).

L’attività di *proven experience* costituisce sia un metodo di produzione di conoscenze basate sull’evidenza, sia una pratica lavorativa che promuove “systematic skills development over a long period that is grounded in school-based activities”. Questa pratica lavorativa è anche un esempio di attività organizzativa orientata al risultato. Essa supporta lo sviluppo professionale degli insegnanti come pratica collettiva e non semplicemente centrata sugli interessi individuali, ma sui risultati attesi dal gruppo di insegnanti e dalla scuola, ad esempio: come gli studenti possono migliorare i loro apprendimenti (Timperley, 2007). Passiamo di seguito a fornire tre esempi di pratiche oggetto di *proven experience* e che favoriscono la *teacher agency* in funzione della qualità dell’insegnamento: il *lesson study* ed il *learning study*, la *leadership educativa*.

Il *lesson study* è un metodo per lo sviluppo dell’insegnamento collegiale che è stato praticato in Giappone per più di cento anni. Gli elementi più importanti di uno studio di una lezione sono la pianificazione collettiva, l’osservazione delle lezioni dei colleghi e la sua analisi in una discussione di gruppo.

In questo modo, vari aspetti di una lezione possono essere raffinati e modificati fino a raggiungere gli obiettivi desiderati (Skolverket, 2014, p. 37).

Il *learning study* ha la caratteristica di essere integrato nel lavoro quotidiano, focalizzato su una capacità specifica che gli alunni dovrebbero sviluppare, di comportare la raccolta sistematica e l'analisi collettiva dei dati sull'apprendimento e l'insegnamento degli alunni.

La *leadership educativa* è un'altra pratica organizzativa considerata tra le espressioni chiave della *teacher agency* e del miglioramento della scuola. La *leadership educativa* non si identifica con la *leadership scolastica*, che si fonda sulla *leadership* manageriale e amministrativa, sul monitoraggio e la gestione della *governance* della scuola. La *leadership educativa* agisce sulla direzione ed il miglioramento continuo dei processi formativi degli studenti, essa fa perno sia sui dirigenti che sugli insegnanti e pratica una modalità di *leadership* distribuita, di condivisione dei compiti di supervisione della didattica e dell'organizzazione. La *leadership educativa* è caratterizzata dalla collaborazione e dal dialogo.

## Conclusioni

La ricerca sulla *teacher agency* è sempre utile. La ricerca, tuttavia, ha senso in ragione della sua possibilità di essere validata dalla *proven experience* fatta nelle scuole, nelle classi e dagli insegnanti. Essa deve divenire ricerca trasformativa, capace di produrre evidenze nel miglioramento della qualità degli apprendimenti dei giovani e del benessere lavorativo degli insegnanti. Questo richiede la presenza di insegnanti che possiedono tutti i requisiti di ingresso nella professione e non solo quelli relativi alla componente disciplinare.

Noi sappiamo che stiamo parlando di condizioni che non esistono né in Italia, né in molti altri Paesi. Per questo sarebbe opportuno orientare la ricerca su due direzioni principali:

- come sviluppare la *teacher agency* attraverso sistemi precari di formazione iniziale e in servizio dei docenti, in cui scarseggiano formatori dei formatori, e che non selezionano in funzione della *teacher agency*;
- quali processi di trasformazione attivare, anche attraverso l'azione dei docenti, affinché l'educazione dei giovani sia affidata ad un modello inclusivo ed efficace che, senza "distruggere la scuola" (Illich), crei nella popolazione una nuova speranza di successo nella battaglia contro la crescente povertà educativa relativa che coinvolge non solo i giovani ma tutti gli attori della scuola. Questo servirebbe anche ad accrescere la motivazione al lavoro di una professione esposta alla progressiva delegittimazione sociale ed a sempre più frequenti aggressioni di ogni tipo.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (2001), “Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective”, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bernstein B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London, New York.
- Biesta G., Priestley M. & Robinson S. (2015), “The Role of Beliefs in Teacher Agency”, *Teachers and Teaching*, 21:6, 624-640.
- Biesta G.J.J. & Tedder M. (2006), *How is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-achievement* (Working Paper 5), Exeter, The Learning Lives Project.
- Biesta G.J.J. & Tedder M. (2007), “Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective”, *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Bourdieu P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Carr D., *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, RoutledgeFalmer, London and New York.
- Eraut M., Hirsh W. (2007), *The Significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organisations*, Oxford & Cardiff University, ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P. & Paloniemi S. (2013), “What is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work”, *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Ferguson R.F. with Sarah F. Phillips, Jacob F. S. Rowley, Jocelyn W. Friedlander (2015), “The Influence of Teaching. Beyond Standardized Test Scores: Engagement, Mindsets, and Agency. A Study of 16,000 Sixth through Ninth Grade Classrooms”, Harvard, The Achievement Gap Initiative at Harvard University.
- Ferraz C., Finan F., Moreira D.B. (2012), “Corrupting Learning: Evidence from Missing Federal Education Funds in Brazil”, Bonn, IZA DP No. 6634.
- Giddens A. (1984), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge.
- Hejzlar J. (2008), “Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen (Follow-up Evaluation of Teacher Training)”, Swedish national Agency for Higher Education, Stockholm.
- Hitlin S., Elder G.H. (2007), “Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency”, *Sociological Theory*, 25(2), 170-191.
- Skolverket (2014), *Research for Classrooms. Scientific Knowledge and Proven Experience in Practice*, Stockholm, Skolverket.

Timperley H., Wilson A., Barrar H. & Fung I. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington, Ministry of Education.

Transparency International (2013), “Global Corruption Report: Education”, [http://www.transparency.org/research/gcr/gcr\\_education](http://www.transparency.org/research/gcr/gcr_education)

Vicari S. (2008), “Conoscenza e impresa”, *Sinergie*, 76, 43-66.