

Manuela Fabbri

# DALL'EMPOWERMENT ALL'AGENCY PEDAGOGICO-TRASFORMATIVA

Prospettive di ricerca  
e linee per l'azione didattica

SCUOLA

*e*

CITTADINANZA  
DEMOCRATICA

FrancoAngeli 





# Scuola e Cittadinanza Democratica

Collana diretta da *Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli*

La Collana accoglie studi teorici ed empirici che contribuiscono al dibattito relativo alla scuola quale leva fondamentale di sviluppo democratico, equo, sostenibile e pacifico della società: luogo di protezione, accoglienza, benessere e formazione di tutti i bambini e gli adolescenti, ciascuno con la propria storia, nelle diverse condizioni socioculturali e familiari di partenza e con le proprie differenze individuali; luogo dove vedere valorizzati appieno i talenti, le caratteristiche e il bisogno di essere riconosciuti e accompagnati in un processo di crescita quali soggetti di diritti e attori sociali responsabili; spazio di appartenenza, di partecipazione e di corresponsabilità, vera e propria palestra di vita e democrazia in cui acquisire non solo conoscenze culturali, ma sviluppare la propria identità ed esercitare competenze di cittadinanza attiva democratica, globale e interculturale; luogo della comunità, in rete con i servizi e i centri culturali dei territori.

La Collana è connessa all'attività del Laboratorio di Scuola e Cittadinanza Democratica, con sede all'Università di Milano-Bicocca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa, e ha tra i suoi obiettivi anche quello di documentare con una serie di pubblicazioni l'attività del Laboratorio, in rete con altri atenei ed enti (enti nazionali di ricerca e formazione per lo sviluppo della qualità della scuola, istituzioni amministrative, realtà culturali ed educative del terzo settore, reti di scuole), ma è aperta a tutte le proposte di pubblicazione coerenti con i temi e gli obiettivi enunciati, avanzate dai membri del comitato scientifico nazionale della collana stessa e da studiosi del mondo accademico, scientifico e scolastico.

La Collana privilegia contributi, italiani e stranieri, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni, relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università, scuola, terzo settore, istituzioni ed enti di ricerca non universitari.

Le pubblicazioni – in versione cartacea, digitale, open access – sono sottoposte a referaggio doppio cieco, a eccezione degli atti di convegno pubblicati annualmente.

## Comitato scientifico:

*Barbara Balconi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Guido Benvenuto*, Università degli Studi di Roma La Sapienza  
*Chiara Bertolini*, UNIMORE (Modena e Reggio)  
*Camilla Casonato*, Politecnico di Milano  
*Rossella D'Ugo*, Università di Urbino-Carlo Bò  
*Diego Di Masi*, Università degli Studi di Torino  
*Margherita Di Stasio*, INDIRÈ di Firenze  
*Piergiuseppe Ellerani*, Università di Bologna  
*Brunella Fiore*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Claudio Girelli*, Università degli Studi di Verona  
*Claudia Giudici*, Reggio Children  
*Ines Giunta*, Università Ca' Foscari Venezia  
*Teresa Grange*, Università della Valle d'Aosta  
*Katia Montalbetti*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
*Elena Mosa*, INDIRÈ di Firenze  
*Elisabetta Nigris*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Francesca Oggionni*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Valentina Pagani*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Franco Passalacqua*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Livia Petti*, Università degli Studi del Molise  
*Stefano Piastra*, Università di Bologna  
*Paolo Sorzio*, Università di Trieste  
*Patrizia Sposetti*, Università degli Studi di Roma La Sapienza  
*Manuela Tassan*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Ira Vannini*, Università di Bologna  
*Rosa Vegliante*, Università degli Studi di Salerno  
*Guido Veronese*, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Viviana Vinci*, Università Mediterranea di Reggio Calabria  
*Francesca Zaninelli*, Università degli Studi di Milano-Bicocca



Manuela Fabbri

# DALL'EMPOWERMENT ALL'AGENCY PEDAGOGICO-TRASFORMATIVA

Prospettive di ricerca  
e linee per l'azione didattica

**S C U O L A**  
— *e* —  
CITTADINANZA  
DEMOCRATICA  
**FrancoAngeli** 

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin”, Università di Bologna.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons  
Attribuzione 4.0 Internazionale*  
(CC BY 4.0)

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.  
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni  
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>*

*Ad Arianna*

Nessun uomo è un'Isola, intero in se stesso. Ogni uomo è un pezzo del *Continente*, una parte della *Terra*. Se una *Zolla* vien portata dall'onda del *Mare*, l'Europa ne è diminuita, come se un *Promontorio* fosse stato al suo posto, o una *Magione* amica, o la tua stessa *Casa*. Ogni morte d'uomo mi diminuisce, perché io partecipo dell'umanità. E così non mandare mai a chiedere per chi suona la campana: Essa suona per te.

Donne J. (1948), *Prefazione*, in E. Hemingway, *Per chi suona la campana*, Mondadori, Milano.

Odio gli indifferenti. Credo che vivere voglia dire essere partigiani. Chi vive veramente non può non essere cittadino e partigiano. L'indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita.

Vivo, sono partigiano. Perciò odio chi non parteggia, odio gli indifferenti.

Gramsci A., *La città futura*, 11 febbraio 1917.



# Indice

<b>Prefazione, di Piergiuseppe Ellerani</b>	pag.	11
<b>Introduzione</b>	»	23
<b>Parte I – Concettualizzazioni teoriche</b>	»	31
<b>1. Il costrutto di empowerment</b>	»	33
1. Premessa	»	33
2. Empowerment	»	33
3. Genesi e contesti disciplinari di sviluppo	»	36
4. Direzioni di sviluppo in ambito psicologico	»	50
5. Il concetto di empowerment oggi	»	67
6. Empowerment giovanile: percorsi educativi e processi di partecipazione	»	71
<b>2. Verso la teorizzazione di empowerment pedagogico: una proposta concettuale</b>	»	78
1. Premessa	»	78
2. Empowerment pedagogico	»	80
3. La dimensione politica	»	85
4. La dimensione culturale	»	98
5. La dimensione della progettualità trasformativa	»	106
6. Dal concetto alla pratica: l'empowerment pedagogico come azione educativa partecipata	»	119

<b>3. Il costrutto di agency e la sua evidenza pedagogica</b>	pag.	123
1. Premessa	»	123
2. Il costrutto di agency	»	124
3. Social Science Tradition	»	130
4. Post-Structural Tradition	»	132
5. Socio-Cultural Approach	»	133
6. Identity and Life-Course Approach	»	139
7. Il costrutto di agency in ambito educativo: un approccio integrato	»	141
<b>4. Il costrutto di agency trasformativa come nuova categoria pedagogica. Integrazione dell'empowerment pedagogico</b>	»	146
1. Premessa	»	146
2. Agency ed empowerment: intrecci e meticcamenti	»	147
3. Agency come espansione dell'empowerment	»	150
4. Empowerment come espansione dell'agency	»	153
5. Il ruolo dell'empowerment nella concettualizzazione dell'agency pedagogico-trasformativa	»	157
<b>Parte II – Prospettive metodologico-didattiche</b>	165	
<b>5. Agency pedagogico-trasformativa nei contesti formali</b>	»	167
1. Premessa	»	167
2. Benessere e sviluppo umano in educazione: il contributo del Capability Approach	»	168
3. Il costrutto di agency all'interno del framework del Capability Approach	»	171
4. Ambienti come capacitanti: ripensare l'ecosistema formativo alla luce del Capability	»	181
5. Teachers' agency: il ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento	»	189
6. Verso una visione generativa della teachers' agency	»	195

<b>6. Agency by Design: progettare ambienti didattici come capacitanti per la students' agency</b>		pag.	203
1. Premessa	»		203
2. L'evoluzione dell'agency nell'apprendimento: dalle teorie costruttiviste alle prospettive ecologiche e partecipative	»		204
3. Agency in trasformazione: dai paradigmi socio-costruttivisti agli scenari digitali ed algoritmici	»		210
4. Dalla conoscenza alla comprensione profonda: verso un paradigma didattico trasformativo	»		216
5. Per una progettazione capacitante: evoluzione di Understanding by Design for Agency and Differentiation	»		224
<b>7. Agency in action: metodologie e tecniche agentive</b>		»	230
1. Premessa	»		230
2. Ripensare l' <i>active learning</i> alla luce della students' agency	»		230
3. Le pratiche agentive: metodologie e tecniche didattiche	»		239
4. Pratiche didattiche cooperative: interdipendenza e agency sociale	»		246
5. Pratiche didattiche laboratoriali: azione concreta e sapere embodied	»		253
6. Pratiche didattiche riflessive: metacognizione e significazione dell'esperienza	»		261
7. Pratiche didattiche connesse con il territorio: ambienti estesi e apprendimenti situati	»		265
8. Pratiche didattiche costruzioniste: progettazione e costruzione di senso	»		271
9. Oltre la learnification: la students' agency come leva per l'emancipazione educativa e la giustizia sociale	»		277
<b>Conclusioni</b>		»	281
<b>Riferimenti bibliografici</b>		»	283



## Prefazione

di *Piergiuseppe Ellerani*<sup>1</sup>

John Dewey ci sorprende ancora per l'attualità del suo pensiero:

quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi. Qualsiasi altro ideale per la nostra scuola è ristretto e privo di attrattiva; a lungo andare distrugge la nostra democrazia (Dewey, 1915, p. 3).

La deriva che Dewey aveva ipotizzato, in un momento storico attraversato da grandi invenzioni, dai forti cambiamenti culturali, dalla nuova industrializzazione, dal «sorgere di un mercato mondiale come oggetto di produzione» (Dewey, 1915, p. 5) appare di una certa coerenza con l'odierna realtà almeno su tre direttive: »

- la prima riguarda gli esiti di apprendimento (Invalsi, 2024) che mostrano deboli segnali di miglioramento complessivo, ma evidenziano diseguaglianze nei e tra i territori, faticando a garantire a tutti le pari opportunità sostanziali piuttosto che formali. L'auspicato coinvolgimento del contesto esterno alle scuole, come condizione per favorire inclusione e riduzione delle povertà educative, fatica ad essere centrale nelle politiche territoriali, ed è favorevole solo alle aree con maggiore concentrazione di risorse (Invalsi, 2022). Il fenomeno della povertà educativa si è consolidato (SaveTheChildren, 2014; Openpolis, 2022; Caritas Italiana, 2021; Censis, 2024), definendo uno scenario di maggiori diseguaglianze e di erosione della coesione sociale. La povertà educativa è intesa dalla ricerca come multidimensionale, dove i bassi esiti nell'istruzione sono elemento

<sup>1</sup> Professore Ordinario in Didattica, Dipartimento di Scienze dell'Educazione ‘Giovanni Maria Bertin’, Università di Bologna.

significativo (Checchi, 1998; OECD, 2022; Alkire, Foster, 2011; Agosti, Longobardi, Prete, 2021);

- la seconda coinvolge l'ideale di scuola democratica, almeno nel territorio italiano poiché, come conseguenza, il quesito che appare è se e come la Scuola sia ancora rispondente ai principi costituzionali, ovvero di quel compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli che, limitando la libertà e l'egualanza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione alla vita sociale e politica del Paese;
- la terza delinea la perdita di aderenza verso il senso attribuito alla scuola come comunità (di apprendimento, di sviluppo professionale, di sperimentazione, di innovazione) e luogo di ben-essere: l'esperienza scolastica sembra non rispondere all'ideale di studentesse e studenti, indipendentemente dalla loro età, manifestando difficoltà a vivere un contesto sociale ed emotivo positivo, influenzando la partecipazione attiva, i risultati si possono raggiungere e, spesso, la motivazione (ISS, 2024; Cefai, Simões, Caravita, 2021) seppure alcune ricerche dimostrino l'efficacia del senso di appartenenza (Prati, Cicognani, Albanesi, 2018; STC, 2024; Cefai, Simões, Caravita, 2021). Jeannie Oakes (2017) mostra come conoscere e non intervenire sulle cause delle povertà educative, significa consolidare le diseguaglianze e accettare il compromesso culturale di fornire a tutti possibilità eque formali sapendo già di operare per risultati ineguali.

L'istantanea, con il filtro di Dewey, appare sbiadita: perché la comunità scolastica che dovrebbe desiderare il meglio per tutti i suoi ragazzi - non uno di meno, aggiungiamo - fatica ad alimentare, in modo soddisfacente, l'ideale di una scuola come bene comune in grado di esistere come organizzazione di ben-essere? Perché fatica a prendersi cura della formazione di tutte le intelligenze in un contesto realmente inclusivo? Perché fatica a co-costruire innovazione (non solo tecnologica, ma didattica e sociale, culturale e relazionale, organizzativa e curriculare)? Dilatare lo sguardo sulla piena fioritura dell'umano - human flourishing di Martha Nussbaum - e su quanto ne limita l'apertura (per esempio la povertà educativa, la mancanza di equità, i bassi esiti di apprendimento, la difficoltà di apprendere ad apprendere) pone in luce come la questione non riguardi semplicemente "carenze" materiali o cognitive: bensì di come essa sia una condizione dinamica che impoverisce la possibilità stessa di avere un progetto di vita, di riconoscersi come soggetti capaci di scegliere, trasformare, contribuire alla vita sociale, culturale ed economica. In sintesi, limitare, se non impedire, la piena fioritura dell'umano, erode il capitale intellettuale, annulla la possibilità di creare innovazione, deteriora la qualità del ben-essere (well-being).

Con Dewey, se la comunità non desidera più il meglio per tutti i suoi ragazzi, *a lungo andare distrugge la nostra democrazia*. Ma sappiamo non essere questo il reale desiderio che si cela nelle pieghe delle fatiche di insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, quotidianamente impegnati ad offrire il loro meglio e il possibile. In questo quadro, il concetto di agency potrebbe apportare un significato ulteriore nel quale collocare l'azione educativa e formativa, nel tempo dell'intelligenza sintetica e della necessità di un nuovo patto di riconoscimento sociale della professionalità degli insegnanti e di bene comune della scuola.

1. *Dove si colloca l'agency.* Il Capability Approach è la cornice teorica entro la quale assume particolare rilievo il concetto di agency. Come noto, l'approccio alle capacità elaborato da Amartya Sen (1987), premio Nobel per l'economia nel 1988, nasce dalla critica verso l'economia del benessere tradizionale e dell'utilitarismo, sostenuta da indicatori di beni come il PIL, giudicati in quanto non rispondenti alle condizioni reali di benessere e di sviluppo umano. La pietra miliare del ragionamento è contenuta in “Equality of What?” (Sen, 1980) nel quale viene argomentato per la prima volta il concetto di capability come alternativa all’idea di uguaglianza basata sulla soddisfazione dei desideri individuali o sulla disponibilità di “beni primari”, come proposto dall'economia utilitarista di Rawls. La critica di Sen sposta il quadro di riferimento su come considerare e valutare il benessere: da ciò che le persone possono acquistare con il reddito (beni che offrono solo un valore strumentale o utilitaristico) a ciò che sono effettivamente in grado di fare (quanto ha valore intrinseco nella vita) evidenziando come sia l'accesso a beni e servizi essenziali (e il loro mantenimento di qualità) l'aspetto che garantisce dignità di vita. In sintesi, Sen sposta il focus per valutare la giustizia sociale partendo dalla domanda: che cosa le persone sono realmente in grado di fare e di essere? Ogni persona è in grado di fare delle determinate cose che possono essere definite “fondamentali”? In questa nuova prospettiva, Sen attribuisce valore a quanto permette agli esseri umani di essere tali: «Credo che ciò che è in gioco sia l'interpretazione dei bisogni nella forma di capacità di base. Questa interpretazione dei bisogni e degli interessi è spesso implicita nella richiesta di uguaglianza, che chiamerò *basic capability equality*» (Sen, 1980, p. 218). Saito (2003) contestualizza e traspone l'approccio di Sen in ambito educativo: il ragionamento è di particolare rilievo poiché, assumere l'approccio alle capacitazioni implica spostare l'attenzione dai semplici esiti scolastici (apprendimento o competenze) ai reali spazi di libertà che gli studenti hanno per apprendere, partecipare e costruire progetti di vita significativi. La giustizia sociale, nella prospettiva di basic

capability equality, non si riduce a una mera uguaglianza formale di opportunità, ma si concentra su ciò che gli studenti possono effettivamente fare con le risorse e le opportunità che hanno a disposizione. Ovvero non è sufficiente il bene utilitaristico dell'esito scolastico (per altro come abbiamo visto non più reso disponibile a tutti, e quindi fonte di disegualanza) ma diviene necessario considerare quali siano i fattori di conversione, ossia le condizioni personali, sociali, ambientali, contestuali (in altre parole, il contesto scolastico e territoriale) che influenzano la capacità degli studenti di trasformare le risorse educative in reali possibilità di apprendimento e di avvio della propria vitalità.

È in questo scenario centrato sull'ampliamento della giustizia sociale e delle reali possibilità di agire, piuttosto che della ricchezza derivata dal PIL, che Sen introduce il principio di *agency*: «A person is an agent if he or she acts and brings about change, and the achievement can be judged in terms of his or her own values and objectives» (Sen, 1985, p. 206). Ed è di particolare rilievo notare come l'*agency* diventi quindi una capacità di agire guidata dai propri valori non solo per il fine acquisitivo (bene individuale come nell'utilitarismo di Rawls) ma per incidere nel mondo operando cambiamenti (trasformazioni) ritenuti fondamentali, non solo per migliorare la propria condizione, ma anche per obiettivi sociali, etici o collettivi. Meno incisiva appare la definizione di Nussbaum (2001, p. 96) che descrive l'*agency* come la capacità dell'essere umano di agire e di perseguire obiettivi che egli stesso considera significativi, ovvero come la possibilità di scegliere e di agire in base ai propri valori, interpretando più l'espressione della libertà umana di realizzare scopi significativi per la propria vita. Sebbene l'educazione da sola non possa trasformare integralmente la società, può contribuire in modo sostanziale al miglioramento della qualità della vita e del benessere delle persone, generare dibattiti su possibilità alternative per la società e, in tal modo, rappresentare una componente centrale di un'agenda egualitaria. Dar senso all'*agire* che, nella prospettiva di Hanna Arendt, è anche cominciamento, nel solco del significato di prendere un'iniziativa, incominciare, mettere in movimento qualcosa di nuovo e di nostro (Arendt, 1994, p. 128). Un insieme che comporta la capacità di essere e di fare, capacità di azione e discorso educato e formato, che conduce alla possibilità dell'inatteso, ovvero di un essere umano in grado di compiere quanto è improbabile (Arendt, 1994, p. 129), per altro

di un formare che significa anzitutto fare, *poiein*, ma un fare che consiste nello svolgere le cose e trarre alla forma che esigono e che loro compete; e forma significa organismo vivente di vita propria, essenzialmente dinamico, risultato e

riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti, e da essere nel contempo aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti [...] Formare dunque significa fare, ma un tal fare che mentre fa inventa il modo di fare (Margiotta, 2011, p. 181).

Il Capability Approach, nel fondamento di Sen, rappresenta una risorsa ricca per pensare a un'educazione che espanda - anziché limitare - il benessere umano. Nell'individuare esplicitamente il bisogno di equità attraverso la formazione di agentività per il compimento delle progettualità esistenziali, e il superamento delle disuguaglianze generate dalla logica del mercato anche verso gli apprendimenti che riduce la protezione sociale e minimizza il ruolo dello Stato (Walker, 2010, p.156), l'approccio collega di fatto l'educazione alla trasformazione delle strutture sociali che impediscono il benessere e la promozione dell'uguaglianza sostanziale, delineando come «l'educazione contribuisca in modo significativo alla scelta intelligente tra i diversi tipi di vita che una persona può desiderare di condurre» (Sen, 2003, p. 11).

2. *Gli studi sul Capability Approach e sull'agency in educazione e formazione nel panorama italiano.* In Italia, la prospettiva *educational* del Capability Approach trova un significativo dibattito e critica verso la ragione funzionalistica nella formazione del capitale umano, come motore dell'occupabilità, in una forma di subalternità al modello economico neoliberista. Margiotta (2012) affronta il tema del superamento della teoria del capitale umano poiché non più traiettoria emancipativa per un nuovo contratto sociale a cui aspiravano i popoli della globalizzazione, in un lavoro divenuto mobile e liquido, flessibile e discontinuo. Con Sen (1998) il capitale umano è teso ad essere bene primario di scambietà nella prospettiva utilitaristica di Rowls - valore che ogni individuo genera, individualizzato, come risultato degli investimenti di istruzione e formazione compiuti - piuttosto che essere dotazione di capacità attraverso le quali dirigere la progettualità. L'apertura di Margiotta è di comprendere «le trasformazioni dei paradigmi della formazione per riscrivere un nuovo contratto sociale stipulato tra persone, cioè tra individui consapevoli del valore rappresentato dal capitale formativo posseduto e reinvestito» (2012a, p. 26). La prospettiva delinea il *learnfare* (Margiotta, 2012b) che, con Massimiliano Costa (2012), dovrebbe fondarsi sull'*agency* formativa che agisce in modo espansivo e ricorsivo sia sulla libertà di funzionamento individuale che su quella sociale, promuovendo un nuovo modello di politica educativa e formativa centrato sul concetto delle capabilities di Sen, per promuovere l'*empowerment* e lo sviluppo delle capacità del cittadino viste come il fulcro dell'inclusione e della partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro. Il dibattito trova nella rivista

“Formazione&Insegnamento” lo strumento di studi e ricerche che sono elaborati e confrontati nelle summer school della SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Il tema del Capability Approach è considerato da diverse prospettive che coniugano e tentano di reinterpretare il nuovo paradigma emergente, con le focalizzazioni verso il superamento del significato classico delle competenze (Costa, 2015; Ellerani, 2019), dell’agency come categoria pedagogica (Morselli, Ellerani, 2021), di una pedagogia ispirata dai significati di opportunità e di sviluppo umano dell’approccio alle capacitazioni, anche nei contesti del lavoro (Alessandrini, 2014; 2017; 2020), di una scuola delle capacitazioni (Margiotta, 2018). Possiamo definire che il tentativo di delineare una nuova traiettoria di policy educative e formative abbia debolmente sortito effetti positivi, per la difficoltà tra i pedagogisti impegnati nell’interpretazione del Capability Approach di considerare in modo unitario i costrutti coinvolti sia sul piano teorico che metodologico (per esempio le caratteristiche di functionings, della relazione con abilità e competenze, lo stesso costrutto di agency e di empowerment). Si sono definiti percorsi di senso e di ricerca innovativi, per altro verso, come per esempio l’aggiornamento del significato di competenza operato da Benadusi e Molina (2018).

3. *L’interesse verso l’agency trasformativa.* Le organizzazioni di indirizzo internazionale e la pedagogia critica hanno portato al centro di studi e riflessioni l’agency, sollecitando nuovi scenari di ricerca. Il rapporto “Education 2030” dell’OECD (2018) propone il concetto di agency, inteso come «the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change. It is about acting rather than being acted upon; shaping rather than being shaped; and making responsible decisions and choices rather than accepting those determined by others» (OECD, 2018, p. 2). Così inteso l’agency si fonda sul principio che gli studenti possiedono la capacità e la volontà di influenzare positivamente la propria vita e il mondo che li circonda e, quindi, esercitare un ruolo attivo nel proprio apprendimento, riflettere sulle proprie azioni e agire in modo autonomo e responsabile, sviluppando così una cittadinanza attiva, inclusiva e orientata alla giustizia sociale. In questo quadro, l’educazione non ha solo uno scopo strumentale (utilitaristica e funzionale) ma etico e trasformativo. Saito (2003) descrive tre ruoli fondamentali delle capacità umane, come valori intrinseci per il benessere e la libertà, come strumenti per il cambiamento sociale, come mezzi per la crescita economica. Riprendendo le considerazioni sul capitale umano, esso si concentra sul terzo punto (crescita economica), mentre il concetto di capabilities umane incorpora tutti e tre gli aspetti. L’educazione contribuisce anche al capitale umano, ma va ben oltre: amplifica le capacità umane, cioè l’insieme delle possibilità reali

che una persona ha di essere e fare ciò che considera significativo per la sua vita. Questo contribuisce a definire l'educazione non solo come preparazione al lavoro, ma anche come formazione della libertà umana e della dignità personale.

In questa direzione è possibile riconoscere nel Rapporto OECD gli indirizzi del Capability Approach. Viene condivisa l'idea che la giustizia educativa non consiste semplicemente nel fornire risorse uguali, ma nell'espandere le reali opportunità di studentesse e studenti nel condurre una vita che considerano significativa. In questo senso, promuovere l'*agency* significa educare alla libertà, alla responsabilità e alla partecipazione democratica. Nei sistemi educativi che promuovono l'*agency* degli studenti, l'apprendimento non si limita all'istruzione e alla valutazione, ma include anche la co-costruzione dei percorsi formativi, definendo la *co-agency* ovvero la particolare cooperazione che si genera tra insegnanti e studenti quando diventano co-creatori del processo di insegnamento-apprendimento. Biesta (2017) estende la prospettiva agentiva come esperienza trasformativa dell'educazione. L'insegnamento dovrebbe offrire agli studenti un'esperienza profonda che li equipaggi con pensiero autonomo, piuttosto che prepararli esclusivamente per un futuro già predefinito, considerando l'educazione come azione per promuovere la capacità di affrontare l'incertezza e l'ambiguità, essenziali per vivere in una società in continua evoluzione, piuttosto che accumulo di conoscenze. L'apprendimento basato sulle competenze riduce l'educazione a un insieme di abilità da acquisire per essere pronti per il mercato del lavoro, invece di considerarla in termini di formazione del cittadino attivo e critico (Priestley, Biesta, Robinson, 2015). Di conseguenza gli insegnanti possono esercitare l'*agency* contribuendo a trasformare il sistema educativo: da questo punto di vista l'*agency* degli insegnanti non è semplicemente la loro capacità di prendere decisioni indipendenti, ma è un fenomeno contestuale e relazionale, che dipende dall'interazione tra l'individuo e il suo ambiente. Favorire l'*agency* significa creare condizioni che permettano agli insegnanti di agire in modo consapevole, responsabile e trasformativo, piuttosto che limitarsi a eseguire prescrizioni esterne.

4. *La dimensione metodologico e didattica dell'*agency*.* Quanto appare dalle considerazioni sull'*agency*, rappresenta un continuum di indirizzi metodologici e didattici. Con Dewey (1916) «una democrazia è più di una forma di governo; è principalmente una modalità di vita associata, di esperienza comunicativa condivisa» e ne consegue che la scuola così come le classi sono attraversate da dispositivi sociali e pratiche attraverso cui studenti e adulti, nella loro diversità e nella loro vita quotidiana, possono comunicare tra loro riguardo a questioni e interessi individuali e

comuni, deliberare sui cambiamenti necessari e sui futuri possibili, decidere insieme i percorsi ottimali da seguire, mantenendo però anche queste decisioni, seppur faticosamente raggiunte, aperte alla critica. Traspare l'attualità del pensiero di Dewey e la connessione con l'agency: la democrazia non è semplicemente una questione di governo, ma costituisce un insieme profondamente radicato di pratiche sociali che permettono alle persone di scoprire e sviluppare interessi comuni, di liberare le loro energie creative e intellettuali, e di promuovere il bene comune (Wood, De prez, 2012, p. 480). Il che riporta necessariamente a considerare le forme, i metodi, le didattiche attraverso le quali gli studenti sperimentano le esperienze di apprendimento e di agency, vivendo – e non solo preparandosi – alla partecipazione democratica, messi in condizione di scegliere tra una gamma crescente di alternative. La visione di Dewey trova nell'organizzazione dei contesti di capacitazione o, meglio, di contesti di capacità combinate come considerate da Nussbaum (2012), una interessante aderenza. Le forme laboratoriali che si basano sul making, sul tinkering, sul coding, che richiedono di incontrare le conoscenze e i saperi nella realizzazione di artefatti anche attraverso il digitale o le intelligenze sintetiche, e organizzati da studentesse e studenti in collaborazione con gli insegnanti, sono esempio dell'interdipendenza e delle opportunità che anche il contesto deve assumere per essere agentivante e capacitante.

5. *Dove si colloca il volume.* Manuela Fabbri rilancia la ricerca sull'agency, con un certo “coraggio pedagogico”, operando sia in continuità con quanto già noto, sia evolvendo verso l'interpretazione di agency pedagogico-trasformativa. Il punto di interesse riguarda lo studio sull'empowerment (pedagogico) fino ad oggi considerato liminale all'agency se non, in alcuni studi, equivalente. La prospettiva che emerge è invece di una chiara dimensione co-partecipativa, piuttosto che alternativa o assimilativa. Nella ricchezza delle argomentazioni e dall'apparato delle evidenze considerate, il percorso mostra una possibile direzione pedagogica, innovativa e generativa, che potrebbe rappresentare un punto di qualificazione e di avanzamento nella ricerca. Per altro, un passaggio che andrà ancora approfondito con nuove evidenze, a partire dalla messa alla prova del costrutto individuato. La definizione di agency pedagogico-trasformativa delinea inoltre due aspetti di nuovo significato: il primo, il fondamento teorico alle metodologie non solo attive, ma agentive. Il secondo, l'apertura verso una didattica trasformativa che, nella sede del Dipartimento Giovanni Maria Bertin, sta iniziando a prendere forma:

[...] L'apporto evolutivo della scuola - e più in generale dei sistemi dell'istruzione e della formazione - nel tempo delle transizioni e dell'IA generativa è

fondamentale con l’orizzonte di una formazione delle nuove intelligenze necessarie a sostenerne, come ieri (gli anni settanta) ancora di più oggi, una cittadinanza piena, sostanziale, libera, creativa, solidale, capace di permettere un salto sociale, culturale ed economico non più marginalizzante ed escludente, estrattivo verso le risorse, fonte di disuguaglianze e nuove povertà, nella direzione ecosistemica.

La Didattica Trasformativa è legittimata, per altro da tempo poiché già immaginata nelle prassi:

- (dodicesimo livello) ad essere proposta radicale di una nuova organizzazione dei contesti formali, ridisegnando un sistema non più funzionale all’espansione delle intelligenze nella sfida con i sistemi algoritmici, così come ad una nuova alleanza cooperativa che riscrive le espressioni relazionali con gli attori territoriali. È necessaria la determinazione di un nuovo tipo di umanità, che dovrà essere supportato da obiettivi educativi che corrispondano all’orizzonte nuovo. Il che non potrà essere oggetto di una disciplina specifica, e neppure della pedagogia intesa come disciplina autonoma; dipende invece da una scelta etico-sociale, risultato di una complessa mediazione, storicamente fondata, da una cooperazione di attori. Un nuovo concetto di umanità ripone la propria validità su un consenso che non è dato di fatto o, per lo meno riconosciuto come valido da maggioranze qualificate ed omogenee, ma è maturato mediante processi di partecipazione da parte di soggetti e gruppi, in rapporto di reciprocità dialettica. Il nascente campo di ricerca sulla “students voice” indica una strada che, relativamente alla prime evidenze, confermerebbe la strada considerata da Bertin, laddove essa si avvale di organizzazioni didattiche che trasformano le forme consolidate di insegnamento e apprendimento, con impatti anche sugli esiti;
- (tredicesimo livello) a fondare la co-evoluzione trasformativa in tutte le direzioni specifiche individuali e di gruppo, mediante strategie scientificamente valide, così che lo sforzo educativo possa contribuire ad ampliare gli orizzonti della sensibilità – rovesciandone le direzioni consacrate dalla tradizione – in un nuovo orizzonte storico, nel quale il progresso sia rivolto a usi più fruttuosi nella progettazione di un nuovo piano di vita e di una nuova immagine umana, in grado di superare i limiti e le carenze attuali degli esseri umani<sup>2</sup>.

Agency pedagogico-trasformativa che vorrebbe adempiere all’idea deweiana, introdotta in avvio: quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi. Per altro, nel tempo delle turbolenze che scuotono la civiltà, avvolgendola da improvvisi cambiamenti di direzione, da oscillazioni non lineari, dall’atmosfera pervasa dal sintetico definito intelligente, tra i lampi di retrotopia sostitutiva di un nuovo senso comune e di singolarità che teorizza il mutamento - e superamento - della specie in direzione tecnologicista.

<sup>2</sup> Tratto dal testo in progress *MANIFESTO PER UNA DIDATTICA TRASFORMATIVA*, a cura del gruppo di Didattica PAED-02/A, Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin”, Università di Bologna.

## Bibliografia

- Agasisti T., Longobardi S., Prete V. and Russo. F. (2021), The relevance of educational poverty in Europe: Determinants and remedies, *Journal of Policy Modeling*, 43: 692-709.
- Alessandrini G., ed. (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G., ed. (2017), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G., ed. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Alkire S., Foster S. (2011), Counting and multidimensional poverty measurement, *Journal of Public Economics*, 95(7-8): 476-487.
- Arendt H. (1994). *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Benadusi L. e Molina S., eds. (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Biesta G.J.J. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York.
- Caritas Italiana (2022), *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà e esclusione sociale in Italia*, Caritas Italiana, Roma.
- Cefai C., Simões C. and Caravita S. (2021), *A systemic, whole-school approach to mental health and wellbeing in schools in the EU' NESET report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Censis (2024), *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2024*, FrancoAngeli, Milano.
- Checchi D. (1998), Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori, *Politica economica, Journal of Economic Policy*, 2: 245-282.
- Costa M. (2012), Agency Formativa per il nuovo learnfare, *Formazione & Insegnamento*, X(2): 83:107.
- Costa M. (2015), *Capacitare le professionalità della green economy: il valore generativo oltre la competenza*, in M. Costa, *Il dibattuto sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?* (pp. 93-117), PensaMultimedia, Lecce.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Free Press, New York.
- Dewey J. (1915), *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Ellerani P. (2019), Capacitare le competenze?, *Scuola democratica* 10(1): 165-174.
- Ellerani P. e Morselli, D. (2021), Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa, *Formazione & insegnamento*, 19(1): 84-97.
- European Commission (2024), *Wellbeing and mental health at school - Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators*, Publications Office of the European Union, Bruxelles.
- INVALSI (2022), *Rapporto INVALSI 2022*, Invalsi, Roma.
- INVALSI (2024), *Rapporto INVALSI 2024*, Invalsi, Roma.
- ISS (2024), *La Sorveglianza HBSC-Italia 2022 Health Behaviour in School-aged Children: le tecnologie digitali negli adolescenti*, Istituto Superiore di Sanità, Roma.

- Margiotta U. (2012b), *Dal welfare al learnfare*, in M. Baldacci, F. Frabboni e U. Margiotta, eds., *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Margiotta U. (2012a), Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale, *Metis*, II(1): 17-29.
- Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono. Il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M. (2001), *Donne e sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Oakes J., Maier A. and Daniel J. (2017), *Community Schools: An Evidence-Based Strategy for Equitable School Improvement*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- OECD (2018), *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Open Polis (2022), *La povertà educativa in Italia*, testo consultabile al sito: in <https://www.openpolis.it/listruzione-e-fondamentale-per-ridurre-i-divari-nei-percorsi-ict/#listruzione-ha-un-ruolo-fondamentale-nellabbattere-gli-stereotipi-di-genere-sullapprendimento-scientifico-delle-ragazze> (25.05.25).
- Prati G., Cicognani E and Albanesi C. (2018), The influence of school sense of community on students' well-being: A multilevel analysis, *J Community Psychol*, 46: 917-924.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Robinson, S. (2015), *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic, London.
- Saito M. (2003), Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration, *Journal of Philosophy of Education*, 37: 17-33.
- SaveTheChildren (2014), *Rapporto Attività 2014*, SaveTheChildren, Roma,
- SaveTheChildren (2024), *Rapporto Attività 2024*, Roma: SaveTheChildren, Roma.
- Sen A. (1980), Equality of What?, in S. McMurrin, ed., *The Tanner Lectures on Human Values* (pp.195-220), Cambridge University Press, Cambridge.
- Sen A. (1985), Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984, *Journal of Philosophy*, 82(4): 169-221.
- Sen A. (1987), *Freedom of Choice: Concept and Content*. WIDER Working Paper n°25/1987, World Institute for Development Economic Research, Helsinki.
- Sen A. (2003), *Development as Capability Expansion*, in S. Fukuda-Parr, and A.K. Shiva Kumar, eds., *Readings in Human Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Walker M. (2010), *Capabilities and Social Justice in Education*, in H-U Otto, H. Ziegler, eds., *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective* (pp. 155-170), Barbara Budrich Publishers, Opladen.
- Wood D. and 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.



# Introduzione

In un'epoca segnata da profonde trasformazioni sociali, culturali, tecnologiche e ambientali, l'educazione è chiamata a ridefinire il proprio ruolo, assumendo una funzione generativa e trasformativa e ad attivare processi di soggettivazione, di partecipazione democratica, di promozione della giustizia sociale e dell'equità. In questo scenario complesso e sfidante, il presente volume avanza una proposta teorico-metodologica volta a orientare l'attualità educativa: il concetto di agency pedagogico-trasformativa viene qui presentato come chiave interpretativa e operativa per ripensare la didattica in una prospettiva di vitalità esistenziale e di sviluppo umano.

Il percorso si apre con un'esplorazione critica del costrutto di *empowerment*, già riconosciuto dalla ricerca educativa come dispositivo concettuale e operativo di rilievo. Tale costrutto viene riletto in chiave pedagogica, mettendone in evidenza l'evoluzione e le potenzialità trasformative quando viene collocato in una cornice teorica più ampia e integrata. La prospettiva adottata riconosce infatti nell'*empowerment pedagogico* una componente fondativa dell'agency trasformativa, qui intesa come nuova categoria pedagogica, capace di attivare processi di coscientizzazione, progettazione esistenziale e autodeterminazione.

L'*agency pedagogico-trasformativa*, asse concettuale portante del volume, viene collocata all'interno dei framework del Capability Approach e dello Human Development Approach, ed intesa come capacità situata e relazionale di attivare *funzionamenti significativi* e *libertà sostanziali*, reali opportunità di scelta e di azione, in direzione di esistenze dotate di senso e valore. In quanto categoria pedagogica trasversale, essa interpella simultaneamente i diversi attori dei contesti educativi formali – studentesse e studenti<sup>1</sup>, insegnanti, dirigenti scolastici – sollecitando ciascuno a riconoscersi come

<sup>1</sup> Avvertenza per la lettura: per ragioni di mera scorrevolezza, in questo testo si userà il maschile singolare e plurale non marcato, nella consapevolezza delle criticità di questa operazione.

soggetto agente, capace di contribuire alla costruzione di ambienti con funzione capacitante, e perciò inclusivi e democratici.

L’agency pedagogico-trasformativa si configura, in questo quadro, come una *nuova grammatica* per interpretare e guidare l’agire educativo nel XXI secolo, restituendo centralità alla libertà sostanziale, alla scuola democratica e alla cittadinanza globale.

Alla luce di questa premessa, si esamina ora il percorso teorico, articolato nei primi quattro capitoli, evidenziando come ciascuno contribuisca alla costruzione di un impianto concettuale in cui empowerment e agency si intrecciano, fino a delineare, nel quarto capitolo, il concetto di agency pedagogico-trasformativa in quanto esito dell’evoluzione dell’empowerment in ambito educativo.

Nel primo capitolo, il concetto di *empowerment* viene esplorato nelle sue molteplici sfaccettature e nei diversi ambiti di applicazione. Nato negli anni Sessanta del secolo scorso in ambito psicologico, si è progressivamente affermato come riferimento teorico e operativo in numerosi contesti disciplinari, diventando un elemento centrale nei processi di sviluppo individuale e comunitario. Inteso come processo di partecipazione attiva che nasce “dal basso”, in cui individui e gruppi acquisiscono maggiore controllo sulla propria vita, l’empowerment è descritto come capacità di generare cambiamento sia a livello individuale sia collettivo, promuovendo consapevolezza critica, autonomia e responsabilità. In ambito educativo, tale approccio è stato adottato in modo significativo attraverso programmi di educazione per adulti e interventi comunitari miranti a rafforzare le capacità individuali e la partecipazione sociale. Un esempio emblematico è offerto dalla *Pedagogia degli Oppressi* di Paulo Freire (1970), che concepisce l’empowerment come uno strumento per la *coscientizzazione*, intesa come il processo attraverso cui le persone acquisiscono consapevolezza critica della propria condizione e delle proprie capacità di promuovere il cambiamento. Oggi, l’empowerment è considerato un valore centrale per sostenere l’autonomia delle persone e delle comunità e per la costruzione di comunità resilienti e inclusive, poiché contiene in sé elementi di partecipazione attiva, consapevolezza critica e giustizia sociale.

Nel secondo capitolo, il concetto di empowerment viene approfondito e rielaborato all’interno dell’ambito pedagogico; l’obiettivo è quello di delineare l’*empowerment pedagogico*, presupposto per la valorizzazione delle competenze educative degli educandi e la promozione di un apprendimento attivo e consapevole. L’empowerment pedagogico invita gli individui e le comunità a mobilitare le proprie risorse interne ed esterne per realizzare un cambiamento trasformativo e sostenibile, in linea con ideali di inclusione, cittadinanza e giustizia sociale. Le figure educative sono viste come guide

che facilitano un percorso di scoperta e crescita attraverso interventi di *scaf-folding* progettati per accrescere il controllo individuale e collettivo sulla propria vita, promuovendo la costruzione di percorsi di apprendimento critico, responsabile e orientato al futuro. La finalità ultima è quella di creare contesti educativi che permettano agli studenti di agire consapevolmente e di partecipare attivamente alla costruzione del proprio percorso di vita.

Successivamente, i tre sottoparagrafi sono dedicati ad approfondire le principali ‘direzioni intenzionali’<sup>2</sup> del costrutto di empowerment pedagogico: la dimensione *politica*, incentrata sulla promozione della cittadinanza attiva e della giustizia sociale attraverso la partecipazione e la responsabilità civica; la dimensione *culturale*, che riconosce nella cultura uno strumento di emancipazione e di coscientizzazione critica, capace di sfidare le egemonie dominanti e promuovere l’impegno politico e sociale; la dimensione della *progettualità trasformativa*, orientata allo sviluppo di una libertà responsabile e consapevole, attraverso la ristrutturazione delle proprie cornici interpretative e la costruzione di una progettazione esistenziale autonoma e significativa. Questa articolazione, pur inserendosi in un quadro di riferimento consolidato, rappresenta un’ipotesi originale che propone una prospettiva che si pone in continuità con alcuni concetti vicini del costrutto, i quali sostengono, amplificano, si incrociano, convergono e si meticciano con esso, contribuendo in maniera sistematica al dibattito accademico. In tale prospettiva integrata e multisfacettata, l’empowerment è inteso in quanto processo educativo e riflessivo volto a sviluppare competenze trasformative.

Il terzo capitolo introduce e approfondisce il costrutto di *agency*, evidenziandone la rilevanza nelle dinamiche di autodeterminazione individuale e collettiva, nonché nelle interazioni tra soggetti e contesti socio-culturali. Così come per l’empowerment, anche l’agency si configura come un concetto poliedrico, la cui comprensione richiede un approccio multidisciplinare e una prospettiva integrata. Attraverso l’analisi delle sue radici teoriche, il capitolo esplora quattro principali approcci che hanno contribuito a definirne le caratteristiche fondamentali: la tradizione delle scienze sociali, quella post-strutturalista, l’approccio socio-culturale e quello identitario e del corso di vita.

Alla luce di queste riflessioni, il capitolo sottolinea come il concetto di agency sia centrale nei contesti educativi formali, dove viene sempre più

<sup>2</sup> Il termine è ripreso dalla teorizzazione di Piero Bertolini (1988) rispetto alle direzioni intenzionali originarie della pedagogia fenomenologica – *sistematicità, relazione reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità* – ovvero quelle «strutture portanti (dell’esperienza) che non vanno ovviamente considerate in modo statico, come qualcosa di ‘sostanziale’ e perciò di contenutisticamente immutabile; ma in modo dinamico o concretizzato» (Bertolini, 1988, p. 167).

riconosciuto come elemento fondamentale per promuovere un apprendimento attivo, significativo e autodiretto, permettendo di negoziare significati, ridefinire pratiche educative e sviluppare una progettazione esistenziale consapevole. Il capitolo propone un modello teorico che coniuga le prospettive socioculturali con quelle identitarie e del corso di vita, offrendo una chiave di lettura maggiormente articolata del costrutto. In questa visione, l'agency si raffigura in quanto processo sociale e situato in grado di influire nella costruzione di progettazioni educative capaci di sostenere l'autonomia, la responsabilità e la partecipazione attiva degli studenti.

Il quarto capitolo segna il passaggio dalla concettualizzazione teorica dell'agency alla sua declinazione pedagogico-trasformativa, evidenziando come l'empowerment ne costituisca una componente essenziale all'interno di un quadro di progettazione esistenziale e cambiamento sociale. Attraverso un'analisi critica delle principali prospettive sul tema, il capitolo propone una lettura integrata che riconosce la loro reciproca interdipendenza in particolare nel contesto educativo, dove l'empowerment pedagogico funge da catalizzatore per l'agency, sostenendo processi di partecipazione attiva e progettazione esistenziale. Il capitolo introduce quindi la nozione di agency pedagogico-trasformativa, evidenziandone il carattere evolutivo e multidimensionale. In questa prospettiva, l'agency è un processo che si sviluppa attraverso tre dimensioni fondamentali: autonomia, autodirezione e autodeterminazione. Il capitolo approfondisce il ruolo del contesto sociale e della dimensione temporale nel modellare l'agency, riconoscendo che le possibilità di azione dei soggetti dipendono non solo dalle loro capacità individuali, ma anche dalle opportunità offerte dall'ambiente educativo e sociale in cui operano.

Dopo aver delineato le coordinate teoriche fondamentali che intrecciano i concetti di empowerment e agency nella loro declinazione pedagogica, il volume prosegue nella seconda sua parte con una focalizzazione sulle implicazioni progettuali, metodologiche e didattiche (capitoli 5, 6 e 7).

Il quinto capitolo si configura come passaggio chiave di questo snodo, poiché introduce e approfondisce il contributo del Capability Approach allo sviluppo umano in educazione, non solo in termini teorici, ma in quanto dispositivo concettuale e operativo per ripensare la progettazione formativa in chiave capacitante e agentiva. L'approccio elaborato da Sen e successivamente sviluppato da Nussbaum viene assunto come quadro interpretativo centrale per ri-definire il benessere educativo in base alla libertà sostanziale delle persone di *essere e di fare ciò che hanno motivo di valorizzare*. In questa prospettiva, il soggetto è collocato al centro dei processi formativi in quanto dotato di potenzialità, diritti e *aspirazioni*, da sostenere attraverso un'azione educativa capace di ampliare le sue reali opportunità di scelta e

realizzazione. Le *capabilities*, intese come libertà sostanziali, sono interpretate come leve di autodeterminazione, mentre i *funzionamenti* rappresentano l'esito osservabile delle scelte agentive che ciascuno può compiere grazie all'interazione tra risorse individuali e contesto.

Viene approfondito il legame tra agency e *aspirazione* attraverso il concetto di *capability to aspire*, inteso come capacità di immaginare futuri desiderabili radicati in esperienze reali e sostenuti da contesti che danno voce alle aspirazioni. In questa prospettiva, la *situated agency*, ispirata al pragmatismo di Dewey, è fondamentale per valorizzare le biografie degli studenti e generare progettualità formative inclusive. Si analizzano quindi gli ambienti con funzione capacitante, riletti in chiave ecosistemica come spazi generativi di partecipazione e apprendimento condiviso. In particolare, il concetto di *Third Space* è proposto come spazio ibrido e trasformativo, dove scuola e vissuti culturali degli studenti si intrecciano, favorendo nuove forme di apprendimento e rinegoziazione identitaria. Viene approfondito il ruolo degli insegnanti come *agenti di cambiamento*, attraverso una concezione della *teachers' agency* intesa come capability situata, riflessiva e generativa. L'insegnante è presentato come professionista capace di trasformare i vincoli in risorse e di promuovere innovazione educativa attraverso pratiche partecipative e trasformative. In questa visione, la scuola è concepita come ecosistema capacitante, orientato alla giustizia sociale e alla costruzione di percorsi di vita dignitosi e significativi.

Il sesto capitolo approfondisce il tema della progettazione didattica come leva strategica per la promozione della *students' agency*, articolando una visione dell'ambiente formativo come spazio dinamico, intenzionalmente progettato per ampliare le libertà sostanziali degli studenti. Lungo il capitolo, si delinea con chiarezza una transizione epistemologica che *conduce oltre* i paradigmi trasmissivi, ponendo l'accento su una concezione dell'apprendimento come processo situato, partecipato, riflessivo ed ecologicamente orientato.

La prima parte del capitolo ricostruisce l'evoluzione del costrutto di agency nell'ambito delle scienze dell'educazione, a partire dalle prospettive costruttiviste e socio-costruttiviste, per poi estendersi ai modelli dell'apprendimento collaborativo e ai paradigmi post-costruttivistici, enattivi e sistemicocomplessi, fino a integrare gli apporti delle neuroscienze educative. In questo quadro teorico, l'agency viene intesa come capacità generativa e situata del soggetto di agire nel mondo, in relazione con artefatti, ambienti e reti cognitive, e come leva per la costruzione dell'identità e la trasformazione personale e sociale. Il capitolo prosegue con una riflessione sul ruolo delle tecnologie digitali intelligenti nella riconfigurazione dei contesti formativi. A partire dalle prime fasi dell'Education Technology fino ai più recenti sviluppi del Web 2.0, della realtà virtuale e immersiva, della AI e dell'algoritmica, si

delineano le trasformazioni epistemologiche e didattiche indotte dall'integrazione dei media nei processi educativi. Il contributo del connettivismo consente di interpretare l'apprendimento come un processo distribuito e fluido, mentre l'ibridazione tra neuroscienze, ambienti immersivi e intelligenza artificiale apre scenari inediti per la progettazione di ambienti capacitanti. In tale prospettiva, si evidenzia la necessità di mantenere salda la centralità dell'agency umana: particolarmente significativa è la proposta di Floridi, che introduce il concetto di *Artificial Agency* come chiave interpretativa per comprendere il ruolo dell'IA in educazione, affermando la necessità di progettare tecnologie che potenzino l'agency di studenti e insegnanti.

In un passaggio teorico cruciale, il capitolo affronta inoltre la ri-definizione dei concetti di *comprendione* e *competenza*, in dialogo con la ricerca cognitiva, con i contributi della *pedagogia della comprensione* e con la prospettiva del Capability Approach. Viene proposta una rilettura delle competenze come dispositivi di capacitazione e di accesso a *funzionamenti significativi*, capaci di sostenere percorsi di *soggettivazione* e *progettazione esistenziale*. In questo quadro, la comprensione profonda si configura come modalità dell'apprendere e dell'abitare il sapere in modo riflessivo e trasformativo, in stretta connessione con le riflessioni di Mezirow e Morin. La parte finale del capitolo è dedicata al modello del *Backward Design* di Wiggins, McTighe, reinterpretato in chiave trasformativa e capacitante. La progettazione a ritroso è letta come dispositivo per attivare una didattica autentica e generativa, capace di connettere obiettivi, compiti significativi e valutazione formativa. Il modello permette di integrare le dimensioni della *comprensione profonda*, delle *competenze* e della progettazione intenzionale in un processo unitario e coerente. In questa prospettiva, gli insegnanti sono chiamati a costruire ambienti di apprendimento inclusivi, flessibili e negoziabili, in cui gli studenti possano esercitare pienamente la propria agency, accedere a capabilities rilevanti e attivare funzionamenti che diano senso e valore alla propria progettazione esistenziale.

Il settimo ed ultimo capitolo prosegue e approfondisce il percorso teorico e progettuale delineato nei capitoli precedenti, focalizzandosi sul tema delle pratiche didattiche, in una prospettiva esplicitamente orientata all'agency e alla trasformazione educativa. Negli ultimi decenni, l'adozione di metodologie attive si è affermata come elemento cardine delle pratiche didattiche orientate allo studente, ponendosi in alternativa ai modelli trasmissivi e riproduttivi dell'insegnamento. Tali metodologie si fondano su una concezione dell'apprendimento come processo attivo, partecipato e situato, in cui gli studenti sono chiamati a costruire significati attraverso l'esperienza, la riflessione e l'interazione. Tecniche e metodologie quali il cooperative learning, il problem-based learning, il learning by doing, il service learning e le

comunità di pratica promuovono una didattica dialogica, capace di valorizzare la pluralità delle intelligenze e delle modalità di apprendimento, favorendo lo sviluppo di competenze critiche, riflessive e agentive.

Tuttavia, l’impiego di tali strategie, se disgiunto da un’intenzionalità pedagogica chiara e da una progettazione coerente, rischia di ridursi a una pratica meccanicistica, incentrata su aspetti procedurali più che trasformativi. La semplice attivazione degli studenti non garantisce, di per sé, lo sviluppo di agency: è necessario che le metodologie si fondino su una visione dell’educazione come processo emancipativo, orientato alla crescita integrale della persona e al rafforzamento delle sue capacità di scelta, riflessione e trasformazione.

A partire da tale consapevolezza, il capitolo propone un passaggio paradigmatico: dalle metodologie attive alle metodologie agentive. Con questa espressione si intende indicare un insieme di pratiche didattiche che non solo coinvolgono operativamente gli studenti, ma li pongono in condizione di esercitare scelte autonome e intenzionali, di attribuire significato alle esperienze vissute e di orientare con responsabilità il proprio percorso di apprendimento. L’agency, intesa come capacità di agire consapevolmente nel proprio contesto, è qui declinata nella sua dimensione trasformativa, secondo la prospettiva proposta da Stetsenko, che sottolinea il legame profondo tra agentività, giustizia sociale e co-costruzione del mondo.

Il capitolo si apre con una riflessione critica sull’uso corrente delle metodologie attive nella scuola italiana, evidenziandone le potenzialità ma anche i limiti strutturali: il rischio di deresponsabilizzare gli studenti attraverso pratiche ludicizzate e decontestualizzate, l’assenza di un quadro valoriale condiviso, la mancanza di una connessione profonda tra metodologia, contenuti disciplinari e obiettivi formativi. In questo senso, le metodologie attive vengono rilette alla luce di quattro criteri fondamentali dell’agency educativa: la possibilità di compiere scelte significative, la capacità di autoregolazione e di riflessione su di sé, la partecipazione alla co-costruzione del significato, e la facoltà di incidere consapevolmente sull’ambiente circostante.

A partire da questi riferimenti, si propone una sistematizzazione delle metodologie agentive, ovvero di quelle pratiche capaci di attivare processi intenzionali, riflessivi e trasformativi. Il cooperative learning, ad esempio, viene riletto alla luce delle ricerche di Johnson e Johnson, sottolineandone il potenziale in termini di interdipendenza positiva, responsabilità individuale e costruzione di una comunità di apprendimento. Il service learning, a sua volta, viene valorizzato come spazio pedagogico in cui l’azione sociale e la riflessione critica si intrecciano nella costruzione di identità agentive. Anche il debate, il project-based learning e le pratiche narrative possono assumere una funzione agentiva

se inserite in percorsi formativi che sostengano il pensiero critico, l'autovalutazione e la responsabilità etica.

Un'attenzione particolare viene dedicata al ruolo del docente come regista di ambienti capacitanti, in grado di orchestrare risorse, tempi e relazioni in modo intenzionale, affinché ogni studente possa sviluppare le proprie *capabilities* e accedere a *funzionamenti significativi*. In questo quadro, la progettazione metodologica si intreccia in modo indissolubile con la dimensione valutativa, che viene ripensata come pratica riflessiva e co-costruita, funzionale a sostenere i processi di apprendimento e l'emergere dell'agency. Le pratiche di peer assessment, auto-valutazione e feedback dialogico sono analizzate come strumenti privilegiati per favorire consapevolezza metacognitiva, responsabilità e ownership del sapere.

Infine, il capitolo si chiude con un inquadramento teorico delle pratiche *agentive* in relazione ai paradigmi della cittadinanza attiva e della giustizia sociale. Riprendendo in particolare le prospettive di Freire e di Dewey, l'educazione è concepita come spazio pubblico e democratico in cui gli studenti possono sviluppare la capacità di immaginare alternative, trasformare i propri contesti e costruire una progettualità autonoma e condivisa. In questa visione, le pratiche agentive rappresentano vere e proprie pratiche politiche ed etiche, capaci di incidere sui modi in cui si apprende, si vive e si partecipa alla costruzione di una società più giusta.

# Parte I

## Concettualizzazioni teoriche

La parte prima del presente volume intende analizzare sul piano epistemologico il termine *empowerment* (capitolo 1), costrutto a carattere multidimensionale, nato alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso in ambito psicologico statunitense, definendone le specifiche peculiarità in funzione della collocazione geografica, dello sviluppo temporale, dell'approccio disciplinare di riferimento, nonché l'insieme delle strategie operative ad esso riferibili come un sistema complesso e non dotato di un significato univoco. La finalità è quella di delineare le caratteristiche costitutive dell'*empowerment*, ovvero il *corpus* delle affermazioni politico-culturali che rimangono sostanzialmente costanti alla base delle pur diverse rappresentazioni concettuali e storiche del costrutto.

Successivamente (capitolo 2), vengono ripresi alcuni dei suoi concetti vicini formulati nel mondo della letteratura scientifica e della riflessione sociale che appaiono confinare, quando non addirittura sovrapporsi, con i caposaldi concettuali dell'*empowerment*. La finalità è quella di comparare queste loro caratteristiche teoriche ed operative, identificando analogie e differenze, alla ricerca di possibili contaminazioni concettuali, in vista di delineare le peculiarità dell'*empowerment pedagogico*, nelle sue tre dimensioni – *politico, culturale, di progettualità trasformativa* – in quanto propulsore di coscientizzazione, di progettazione esistenziale autentica, di partecipazione, di sviluppo umano sostenibile, di creatività, di intraprendenza, e non ultima, di *agency*.

A questo punto viene introdotto e approfondito il costrutto di *agency* (capitolo 3), inteso come capacità degli individui e dei gruppi di agire intenzionalmente, esercitare influenza sul proprio percorso e promuovere trasformazioni nella realtà. L'analisi si concentra sulle principali matrici teoriche che ne hanno alimentato l'elaborazione scientifica, con particolare riferimento a quattro approcci: la tradizione delle scienze sociali, l'orientamento post-strutturalista, l'approccio socio-culturale e quello identitario e del corso di

vit . Viene posta particolare attenzione alla Teoria Storico-Culturale dell'Attività, che permette di evidenziare il ruolo dei contesti sociali e culturali nel plasmare l'agency come processo situato e relazionale. Tale prospettiva viene ulteriormente arricchita dal modello identitario e del life-course, che interpreta l'agency come dinamica trasformativa legata alla negoziazione dell'identità lungo il tempo e nei diversi contesti di vita. L'intento del capitolo è quello di offrire un quadro teorico ampio e articolato del concetto, utile per fondare una lettura pedagogica dell'agency in grado di dialogare con la complessità dell'esperienza educativa.

La ricerca di una concettualizzazione e di una applicazione pratica in ambito educativo di un empowerment squisitamente *pedagogico* si giustifica in quanto esso viene qui considerato prerequisito dell'*agency pedagogica trasformativa* (capitolo 4), propulsore essa stessa di democrazia, equità, inclusione all'interno degli ambienti educativi di apprendimento formali ed informali. Nella presente concettualizzazione l'empowerment è quel processo multilivello attraverso il quale persone, organizzazioni, comunità rafforzano la fiducia in se stesse, le proprie capacità, la propria autonomia, l'accesso alle risorse, la propria *intraprendenza* diventando, potenzialmente, *agentive*.

Di fatto, una persona per intraprendere un percorso che porta all'essere agentivo, ovvero scegliere in maniera autonoma ed agire attivamente in funzione di un proprio fine, promuovendo occasioni e realizzando proposte ed iniziative intraprendenti (Luppi, Ricci, Bolzani, 2024), per se stesso e per gli altri in vista di sviluppare ed ampliare il proprio potenziale di apprendimento, deve aver acquisito "un certo grado" di empowerment: deve aver preso coscienza, come singolo e come parte di una comunità, sia della propria *storicit *, del proprio *vissuto*, delle variabili personali, sociali e contestuali che hanno contribuito, in un certo qual modo, a renderlo ciò che è, sia delle proprie capacità sulle quali puntare così come delle proprie difficoltà sulle quali lavorare per migliorarsi. L'empowerment è infatti quel processo attraverso il quale le persone rafforzano le proprie capacità, la fiducia, la visione e il protagonismo come singolo e come gruppo sociale al fine di promuovere cambiamenti nelle situazioni in cui vivono.

L'agency trasformativa così considerata si colloca all'interno del framework del Capability Approach (Sen, 2000; Nussbaum, 2011): i processi di agency si sviluppano in quei contesti specificatamente e pedagogicamente considerati con la finalità ultima di *capacitare* le persone in grado di sviluppare i propri *funzionamenti* per esprimere soglie di libert  più elevate per guidare le proprie esistenze verso *stati di essere e fare* ai quali attribuire valore. L'agency è dunque in relazione con il contesto che, a sua volta, dovrebbe assumere condizioni per essere *come capacitante* (Ellerani, 2017a).

# 1. Il costrutto di empowerment

## 1. Premessa

Il presente capitolo intende analizzare sul piano epistemologico il termine *empowerment*, costrutto a carattere multidimensionale e multilivello, nato alla fine degli anni Sessanta del secolo XX in ambito psicologico statunitense, definendone le specifiche peculiarità in funzione della collocazione geografica degli studi, del loro sviluppo temporale, degli approcci disciplinari di riferimento, nonché dell'insieme delle strategie operative che ne delineano il sistema complesso e non riconducibile ad un significato univoco. La finalità è quella di qualificare le caratteristiche costitutive dell'*empowerment*, ovvero il *corpus* delle affermazioni politico-culturali che rimangono sostanzialmente costanti pur innanzi alle diverse rappresentazioni concettuali e storiche del costrutto.

## 2. Empowerment

Il termine *empowerment* porta con sé interpretazioni e definizioni poliedriche e multisfaccettate; si tratta di una macro-categoria, di una categoria-cappello all'interno della quale coesistono diversi significati e molteplici approcci metodologici, differenziati l'uno dall'altro in quanto appartenenti ai differenti ambiti disciplinari in considerazione dei diversi contesti che l'hanno accolto e fatto proprio, coinvolgendo dimensioni complementari dell'esistenza.

Rappaport (1981; 1987), psicologo di comunità, definì per primo il costrutto, inteso come processo grazie al quale soggetti, organizzazioni, comunità sono in grado di acquisire un maggior controllo e scelta su una o più dimensioni della propria realtà ed esistenza. La definizione, che esprime un carattere omnicomprensivo rispetto alle precedenti, maggiormente centrate

sulla dimensione individuale, rispecchia lo scenario sociale e culturale in cui prese forma. Il costrutto, legato ai cosiddetti approcci partecipativi, ovvero a visioni e pratiche che promuovono il coinvolgimento attivo e consapevole dei soggetti nei processi decisionali che li riguardano (Freire, 1970; Kemmis, 2006; Sen, 1999; Tandon, 2005), si diffuse in diversi ambiti del sapere e dell’azione sociale, in particolare sia tra gli studi sociali che, soprattutto, in quelli politici rivolti alla conquista dei diritti umani e civili: le radici del concetto risalgono alla seconda metà degli anni Sessanta del secolo scorso in ambito statunitense, periodo in cui nacquero diversi gruppi e movimenti che lottarono per la conquista dei diritti civili e sociali delle minoranze etniche, culturali, di genere e dei soggetti emarginati/svantaggiati. Attraverso la partecipazione alle iniziative collettive, le persone acquisirono consapevolezza delle proprie risorse e dei propri diritti, del legame tra la propria azione e il cambiamento sociale, della possibilità concreta di aumentare il controllo sulle proprie condizioni individuali (Amerio, 2000). Un processo, collettivo e partecipativo, che si è focalizzato sulla riduzione della vulnerabilità e la cui finalità ultima, seppur ancora utopica in diversi contesti, era/è la promozione di uno sviluppo umano sostenibile.

Empowerment divenne inoltre una delle parole chiave della letteratura medica e scientifica, così come di quella pedagogica, per quest’ultima in ambito scolastico e dell’educazione degli adulti e, negli anni Ottanta del secolo scorso, un concetto ricorrente all’interno anche della letteratura manageriale e della psicologia del lavoro e delle organizzazioni.

## **2.1. Etimologia del termine**

Che cosa si intende in contesto italiano con il costrutto di *empowerment*?

Nella lingua italiana non esiste un unico termine traducente (Giovanardi, 2019). Se si volesse indagare il significato partendo dalla sua radice ‘power’, ci si troverebbe a fare inferenze opposte al senso esistenziale di cui il costrutto è promotore. Nel linguaggio comune, infatti, il termine ‘power’ ha per lo più un’accezione pedagogicamente ‘negativa’: un soggetto che vede come suo obiettivo esclusivo la ricerca del proprio ‘potere’ è considerato una persona avida di beni materiali e di successo, spesso egoista, a volte dispettica e autoritaria, priva di sentimenti di solidarietà e di rispetto verso gli altri e, a volte, anche verso sé stesso in quanto persona. Nel vocabolario della lingua italiana di Zingarelli, tra i vari significati della parola ‘potere’ ce ne sono alcuni che possono fungere da esempi di quanto sopra scritto: ‘potere’ inteso come attitudine o capacità di influenzare in modo determinante persone o situazioni; virtù, potenza, forza; balia, possesso, potestà; autorità suprema

nell'ambito di una comunità o di uno stato. Conseguentemente, alla parola ‘potere’ così intesa si contrappone la ‘mancanza di potere’, ovvero la concreta impossibilità di opporsi a una determinata situazione che sottomette e oggettivizza il soggetto, togliendogli ogni possibilità di azione. Allo stesso tempo, una identificazione esclusiva del termine ‘power’ con connotazioni ‘negative’ equivarrebbe quantomeno ad una limitazione delle sue valenze. ‘Potere’ significa infatti anche grande capacità, forza, energia; capacità di produrre effetti concreti su qualcuno o su qualcosa; disporre delle potenzialità di realizzarsi; avere la capacità di, essere capace o in grado di; disporre dei mezzi per, essere in condizione di, riuscire a fare, a ottenere, a conseguire. Francescato e colleghi (2007) chiariscono, in questa direzione, come:

La parola *empowerment* deriva dal verbo *to empower*, che significa ‘accrescere in potere’. Il potere di cui si occupa l’*empowerment* non è quello di impedire agli altri di fare qualcosa che desiderano fare o costringerli a fare quello che non vorrebbero (potere oppressivo), ma il potere di aprire a se stessi e agli altri nuove possibilità (potere costruttivo o generativo). In breve, ‘il potere di’ e non ‘il potere su’ (p. 255).

Francescato (1996) riprendendo la teorizzazione di Swift e Levine (1987), guarda all’empowerment allo stesso tempo in quanto

*obiettivo e processo* cui si arriva tramite auto-aiuto (che responsabilizza e valorizza il singolo e la sua libertà) e varie forme di sostegno e di opportunità sociali (che riconoscono l’importanza delle relazioni interpersonali e delle opportunità ambientali). Supera almeno in parte le divergenze tra coloro che privilegiano la libertà individuale e coloro che sottolineano l’importanza cruciale della giustizia sociale, cioè della presenza di opportunità sociali equamente accessibili (p. 25, il corsivo è dell’autrice).

Empowerment è considerato in quanto *obiettivo* nel senso che è esito, meta a cui vuole arrivare chi intende realizzare un percorso di emancipazione, di responsabilizzazione, attraverso azioni implicite come l’acquisire fiducia e consapevolezza in sé stessi, il valorizzare le proprie abilità e risorse e il tener conto dei propri limiti; è insieme *processo* – già in parte riconosciuto con le azioni implicate nel perseguire l’obiettivo - nel senso che lo stesso percorso durante il quale si presentano occasioni per applicare lo stile di vita condiviso dalla filosofia dell’empowerment (al fine del raggiungimento di determinati scopi personali e sociali esplicativi nell’agire) rappresenta di per sé un’occasione *empowering*, e questo al di là di un effettivo raggiungimento degli stessi. È in questa sfumatura del processo che possiamo iniziare ad intravvedere un significato più propriamente educativo/formativo dell’empowerment, come necessaria ricorsività non necessariamente

collegata al raggiungimento esplicito dell'esito. Putton (1999), infatti, considera come l'empowerment

non è un concetto globale-esistenziale [...] pervasivo, per cui si è *empowered* una volta per tutte, ma è costruzione, un cammino che contribuisce ad alimentare la speranza del futuro e a percepire se stesso come persona che può cimentarsi, riuscire nei suoi obiettivi e arricchire sempre il proprio empowerment (p. 16).

Piccardo (1995), in Italia, definisce in forma più precisa il significato del termine "empowerment", e lo interpreta in quanto «potenziamento; condivisione, delega e trasferimento del potere; apertura a nuovi mondi possibili; responsabilizzazione; aumento di capacità; sviluppo di potenzialità» (p. 1). Per Putton (1999), invece, empowerment rimanda ad un costrutto ad alta valenza positiva, complesso e multidimensionale, relativo alla capacità di individui e gruppi di possedere o acquisire conoscenze, competenze, modalità relazionali atte all'elaborazione di obiettivi da perseguire e di strategie operative per raggiungerli, impiegandosi attivamente in prima persona, utilizzando le risorse esistenti e rifiutando progettazioni eterodiretti della propria vita. Secondo l'autrice è necessario per i singoli e per i gruppi

appropriarsi del diritto-dovere di inventare la propria vita, di considerare gli insuccessi come momento di apprendimento, di leggere la realtà, di non perdere la speranza in un futuro che ognuno, sia pure in base alle proprie possibilità, continua a creare. Empowerment è un pensiero, un valore individuale e sociale, un nuovo modo di sentire e vivere la vita (p. 19).

Dalla riflessione sul termine emerge dunque un'accezione dinamica e plurale dell'empowerment, inteso come processo continuo di crescita e riappropriazione soggettiva. Questa complessità semantica ne richiede un approfondimento ulteriore nei contesti teorici e disciplinari in cui il costrutto si è sviluppato.

### **3. Genesi e contesti disciplinari di sviluppo**

Il termine empowerment è presente in numerosi documenti nazionali ed internazionali, a volte come principio ed obiettivo a cui tendere, altre come strumento indispensabile per una pratica operativa 'emancipante' del singolo e della comunità.

Dalla fine degli anni Sessanta del XX secolo, il concetto è entrato man mano nelle agende politiche di governi, così come all'interno di progetti educativi in ambito sociale e di documenti di organizzazioni internazionali come

l'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization - WHO), l'Organizzazione delle Nazioni Unite (United Nations - ONU), l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO), la Banca Mondiale (World Bank).

In modalità intenzionalmente sintetica, si individuano di seguito, alcuni dei contesti di nascita e di sviluppo delle teorie sull'*empowerment*, insieme alle principali finalità delle sue prime applicazioni sul campo per poi, nel paragrafo successivo, focalizzarsi sulle sue concettualizzazioni in ambito psicologico ed educativo.

### **3.1. Letteratura medica e psicoterapeutica**

La letteratura medica e quella psicoterapeutica individuano le principali finalità di un approccio ‘empowerizzante’ per i destinatari dei propri interventi, nella riduzione della ‘dipendenza’ del paziente dalla figura del medico, nel garantire il successo e la rapidità dell’intervento terapeutico-riabilitativo, nel prevenire la malattia, nel promuovere l’autodiagnosi, la cura della salute, la gestione delle situazioni di stress.

Secondo tale approccio, il concetto di empowerment risulta affine, pur mantenendo una sua specificità, a quello di *self-efficacy*, mentre si contrappone al costrutto di *learned helplessness* (Maier, Seligman 1976), ovvero “impotenza appresa”. Heider (1972) utilizza quest’ultimo termine per descrivere quelle situazioni in cui un soggetto, esposto per un determinato periodo di tempo ad una serie di stimoli/eventi avversi da lui non dipendenti (o comunque ritenuti da lui non dipendenti) e al di fuori del proprio controllo, sembrerebbe sviluppare un sentimento di sconforto e di sfiducia generale relativamente alle proprie capacità di azione e di modifica delle situazioni stesse, trasferendo tale stato di *passività appresa* paradossalmente anche a quelle situazioni nelle quali il *locus of control* non è esterno al soggetto. Lerner (1986), in proposito, distingue lo stato di impotenza reale (*real powerlessness*) da quello di impotenza “in eccesso” (*surplus powerlessness*), indentificando il primo come la conseguenza di una condizione oggettiva di disuguaglianze economiche e dal controllo oppressivo esercitato dai sistemi e da altre persone sui cittadini, ed il secondo in quanto determinato da una convinzione interiorizzata dal soggetto che il cambiamento non possa avvenire, che si traduce di conseguenza in apatia e in una riluttanza a lottare per ottenere maggiore controllo e influenza personale e sociale.

L’accostamento tra i termini ‘empowerment’ e ‘salute’ è stato più volte ripreso dall’Organizzazione Mondiale della Sanità all’interno di molti

documenti<sup>1</sup> accomunati dal considerare l'empowerment un prerequisito per la promozione di salute nelle comunità. In particolare, il report *Ottawa Charter for Health Promotion* (WHO, 1986) dichiara che «People cannot achieve their fullest health potential unless they are able to take control of those things which determine their health»<sup>2</sup> (p. 1), mentre nell'*Health Evidence Network report* (WHO, 2006), che tratta l'impatto delle strategie di empowerment sull'aumento della salute e sulla riduzione delle disuguaglianze, il paradigma dell'empowerment viene saldamente ancorato alla promozione della salute. In proposito, Bergsma (2004) afferma che «Population health and well-being are intimately tied to, and consequences of, power and powerlessness, and that empowerment education is an effective model for achieving personal and social change» (p. 25)<sup>3</sup>.

In linea con quanto sopra proposto, il Cornell Empowerment Group definisce il termine empowerment come «Capacity of some persons and organizations to produce intended, foreseen and unforeseen effects on others» (Cornell Empowerment Group, 1989, p. 2)<sup>4</sup>, mentre Moscovitch e Drover (1981), focalizzandosi sull'analisi dei rapporti di potere tra le diverse classi all'interno di una società, sottolineano come il significato del termine possa essere compreso maggiormente mettendo in relazione i concetti di 'power' e di 'powerlessness', quest'ultimo inteso come l'aspettativa di una persona rispetto all'inefficacia delle proprie azioni nell'influenzare il risultato degli eventi della propria vita (Keiffer, 1984).

Nella *Dichiarazione di Jakarta* (WHO, 1998) viene inoltre identificato il miglioramento della capacità della comunità di 'empowerizzare' gli individui come una delle priorità per la promozione della salute dei cittadini, esplcitando così il nesso tra empowerment individuale ed empowerment di comunità (Davies, Macdonald, 1998). Viene così introdotto un approccio *bottom up* che intende valorizzare la partecipazione del paziente: l'*empowerment* viene inteso come quel processo attraverso il quale le persone possono acquisire un maggiore controllo sulle decisioni e sulle azioni che riguardano la loro salute. Viene qui sottolineata, come essenziale per promuovere un cambiamento anche all'interno dell'organizzazione e dell'assistenza offerta

<sup>1</sup> Tra i quali, la *Dichiarazione di Alma Ata* (WHO, 1978), la *Carta di Ottawa* (WHO, 1986), la *Dichiarazione di Jakarta* (WHO, 1998) e la *Carta di Bangkok* (WHO, 2005).

<sup>2</sup> «Le persone non possono raggiungere il loro massimo potenziale di salute se non sono in grado di assumere il controllo degli aspetti che determinano la loro salute», la traduzione è dell'autrice.

<sup>3</sup> «la salute e il benessere della popolazione sono intimamente legati al potere e alla mancanza di potere e ne sono le conseguenze, e che l'educazione all'empowerment è un modello efficace per ottenere un cambiamento personale e sociale», la traduzione è dell'autrice.

<sup>4</sup> «La capacità di alcune persone e organizzazioni di produrre effetti voluti, previsti e imprevisti su altre persone», la traduzione è dell'autrice.

dei sistemi sanitari, la partecipazione attiva ed informata del paziente nel processo decisionale di cura (Castro *et. al.*, 2016).

In linea con tale concettualizzazione, Wallerstein (2002) considera il concetto di *community empowerment* una strategia di miglioramento della salute in vista di ridurre le disparità del rapporto medico-paziente in ambito sanitario. Emerso dalla confluenza di diverse discipline, ovvero psicologia di comunità (Rappaport, 1981; Zimmerman, 2000), educazione sanitaria (Wallerstein, Bernstein, 1994), organizzazione di comunità (Minkler, 1997) e lavoro sociale (Gutierrez, Lewis, 1997), il costrutto di *community empowerment* è entrato nel discorso di salute pubblica dell'OMS (WHO, 1997) che lo definisce come

a social action process by which individuals, communities, and organizations gain mastery over their lives in the context of changing their social and political environment to improve equity and quality of life (Wallerstein, 1997, p. 73)<sup>5</sup>.

Si amplifica in modo significativo, dunque, l'ambito d'azione dell'empowerment alla comunità, prefigurando un cambiamento anche a livello sociale e politico all'interno delle relazioni verticali tra individui, comunità e organizzazioni. Wallerstein (2002) definisce infatti il *community empowerment*

as a value orientation, community empowerment applies the ethical basis of social justice and reduction of inequities to how interventions are chosen and structured. It challenges professional relationship to communities, emphasizing partnership and collaboration, rather than a top-down approach (p. 73)<sup>6</sup>.

Alla luce di quanto emerso, il concetto di empowerment nella letteratura medica e psicoterapeutica si configura come una strategia orientata a rafforzare l'autonomia decisionale dell'individuo e la partecipazione attiva nei percorsi di cura, fino a coinvolgere progressivamente le dimensioni comunitarie e organizzative.

<sup>5</sup> «Un processo di azione sociale attraverso il quale gli individui, le comunità e le organizzazioni acquisiscono la padronanza della propria vita nel contesto del cambiamento del loro ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità della vita», la traduzione è dell'autrice.

<sup>6</sup> «Come orientamento valoriale, l'empowerment comunitario applica le basi etiche della giustizia sociale e della riduzione delle diseguaglianze al modo in cui gli interventi vengono scelti e strutturati. Mette in discussione il rapporto dei professionisti con le comunità, enfatizzando la partnership e la collaborazione, piuttosto che un approccio dall'alto verso il basso», la traduzione è dell'autrice.

### **3.2. Letteratura politica e sociale: lotta per i diritti umani e civili, uguaglianza sociale**

Secondo la *letteratura politica*, ripresa all'interno di differenti contesti sociali – dalla cooperazione internazionale ai diversi movimenti in difesa delle minoranze, dai servizi sociali alle associazioni di volontariato – il termine *empowerment* faceva riferimento al processo attraverso il quale i soggetti appartenenti a gruppi svantaggiati sviluppano nuove capacità, accedono a nuove risorse, individuano strategie e metodi, aumentando il proprio potere e la propria partecipazione sociale (Gheno, 2010). L'assunto di partenza è rappresentato dal fatto di considerare gli interventi messi in atto sui soggetti prettamente o esclusivamente *assistenzialistici* non empowerizzanti, in quanto non aiuterebbero il singolo in difficoltà ad emanciparsi, a riconoscere risorse e potenzialità e ad assumersi responsabilità, ma, al contrario, contribuirebbero alla creazione o, quanto meno, al mantenimento e al consolidamento di “dinamiche di dipendenza” dalle stesse politiche statali e non statali a carattere assistenziale sconfinanti però, in concreto, nel mero *assistenzialismo*, rendendo il destinatario delle stesse potenzialmente ancora più debole, passivo, “impotente”, dipendente e succube di scelte eterodirette in merito al suo presente e al suo futuro.

Nello specifico, a contrastare politiche sociali di empowerment sarebbero tutte le situazioni di scarsa possibilità di azione, di scelta e di bassa responsabilità che contribuiscono ad emarginare sul piano sociale ed alienare sul piano individuale quei soggetti che si troverebbero già in situazioni esistenziali “difficili”, peggiorandole ulteriormente. Di conseguenza, si potrà parlare di situazione di *empowering* solamente quando il soggetto venga messo nella condizione di prendere consapevolezza delle proprie risorse attuali e potenziali, di avere elevate opportunità di scegliere personalmente tra differenti alternative propostegli, esercitando un alto grado di responsabilità «attraverso lo sviluppo di capacità che danno accesso a opportunità prima impensate e che consentono il godimento dei risultati associati al sentimento di dominio degli eventi e di appropriazione delle situazioni» (Piccardo, 1995, p. 10). Attualmente, il costrutto di empowerment è al centro delle politiche anti-povertà e di sviluppo, ed in particolare nella determinazione di nuovi scenari nelle politiche urbane.

Gli anni Sessanta del XX secolo furono anni di forti tensioni sociali che attraversarono i movimenti giovanili di contestazione fino a quelli femministi, i movimenti della comunità afro-americana degli Stati Uniti fino all'Educazione popolare legata al contesto latinoamericano: tutti, in maniere differenti, furono propulsori della filosofia dell'empowerment, attraverso la lotta

per il riconoscimento dei diritti civili e dell’uguaglianza sociale e della rappresentanza politica.

### 3.2.1. *Women’s empowerment*

Il termine empowerment è menzionato ricorsivamente nei report delle Nazioni Unite ed è stato adottato, sul finire degli anni Sessanta, dal movimento giovanile di contestazione in Occidente e, in particolare, dal movimento femminista. L’attenzione si è focalizzata sulla partecipazione delle donne ai processi di sviluppo economico e sui fattori sociali e culturali che ne influenzano l’effettiva inclusione.

Diverse istituzioni e ricercatori hanno contribuito a definire l’empowerment femminile. Secondo il Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite (2002), l’empowerment «is the process by which women take control over their lives, acquiring the ability to make strategic choices»<sup>7</sup>. Keller e Mbwewe (1991) offrono una definizione più ampia:

Women’s empowerment is a process whereby women become able to organize themselves to increase their own self-reliance, to assert their independent right to make choices and to control resources which will assist in challenging and eliminating their own subordination (p. 75)<sup>8</sup>.

Dagli anni ’80 del XX secolo il termine *women empowerment* è stato ampiamente adottato nel vocabolario politico delle organizzazioni per lo sviluppo (Calvès, 2009), mentre a partire dagli anni ’90, e in particolare dopo la pubblicazione del Rapporto sullo sviluppo mondiale del 2001, il concetto di empowerment è diventato un elemento cruciale nella lotta contro la povertà, l’oppressione e la discriminazione di genere. Questo ha favorito la diffusione della cultura dell’empowerment nelle società e ha orientato politicamente l’approccio delle Nazioni Unite.

Nello specifico, il 1975, su proposta della Commissione sullo status delle donne (CSW)<sup>9</sup>, fu designato *Anno internazionale delle donne* all’interno del

<sup>7</sup> «Women’s empowerment è il processo attraverso il quale le donne assumono il controllo della propria vita, acquisendo la capacità di fare scelte strategiche», la traduzione è dell’autrice.

<sup>8</sup> «L’empowerment femminile è un processo in cui le donne diventano capaci di organizzarsi per aumentare la propria autosufficienza, per affermare il proprio diritto indipendente a fare scelte e a controllare le risorse che contribuiranno a sfidare ed eliminare la propria subordinazione», la traduzione è dell’autrice.

<sup>9</sup> La Commissione sullo status delle donne, istituita nel 1946, è un organismo intergovernativo che collabora con le Nazioni Unite e che si occupa della promozione dell’uguaglianza

calendario delle Nazioni Unite; lo stesso anno l’Assemblea generale dell’ONU adottò tre temi chiave al centro della politica di promozione del ruolo delle donne e di lotta alle discriminazioni: le donne e lo sviluppo; la promozione dell’uguaglianza; il riconoscimento del contributo crescente delle donne al consolidamento della pace nel mondo. La Convenzione sull’eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne, esito, assieme alla Piattaforma d’azione, della IV Conferenza Mondiale sulle Donne del 1995 a Pechino, rappresentò il principale documento politico globale sull’uguaglianza di genere con la finalità di sostenere ulteriormente il progresso delle donne e l’accrescimento del potere di azione (*empowerment*) per le donne di tutto il mondo.

Negli ultimi decenni, l’empowerment femminile è diventato un aspetto chiave dello sviluppo internazionale; l’inclusione dell’empowerment femminile tra gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (MDG) nel 2000 e, successivamente, tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) nel 2015, segna il riconoscimento della crescente importanza che il concetto ha acquisito nei dibattiti sullo sviluppo. Nell’anno 2000, il terzo degli *Otto obiettivi di sviluppo del Millennio* (MDGs – Millennium Development Goals, ONU, 2000), “*Promuovere l’uguaglianza di genere e responsabilizzare le donne*”, considera il concetto di empowerment in quanto costrutto “ad ampio raggio”, relativo all’acquisizione da parte di una persona o di un gruppo del potenziale per agire stabilmente sulla propria condizione e su quella dei propri pari. All’interno del quinto dei diciassette obiettivi dell’Agenda 2030 (SDGs – Sustainable Development Goals, ONU, 2015) “*Raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*”, il termine empowerment è definito come la promozione della forza, dell’autostima, della consapevolezza di tutte le donne, bambine e ragazze a tutti i livelli; tale *goal* ha la sua finalità nell’emancipazione delle donne attraverso la parità di opportunità tra donne e uomini nello sviluppo economico, l’eliminazione di tutte le forme di violenza nei confronti di donne e ragazze e l’uguaglianza di diritti a tutti i livelli di partecipazione.

di genere e dell’empowerment delle donne. Annualmente si incontra con i rappresentanti degli Stati membri dell’ONU, delle organizzazioni della società civile e degli enti delle Nazioni Unite presso la sede dell’ONU a New York, svolgendo un ruolo di primo piano nel monitoraggio e nella revisione dei progressi e dei problemi nell’attuazione della Dichiarazione e della Piattaforma d’azione di Pechino e nell’integrazione della prospettiva di genere nelle attività delle Nazioni Unite ([https://www.senato.it/application/xmanager/projects/senato/file/repository/affariinternazionali/CSW\\_Background.pdf](https://www.senato.it/application/xmanager/projects/senato/file/repository/affariinternazionali/CSW_Background.pdf)). Nel 2010 è stato inoltre creato un nuovo organismo delle Nazioni Unite per l’uguaglianza di genere e l’empowerment femminile, la *UN Women*, allo scopo di far fronte alle numerose sfide in campo a livello internazionale, regionale e locale.

Parallelamente, l'empowerment è strettamente legato al concetto di *sviluppo umano*, inteso come incremento delle capacità delle persone (Naresh, Vangik, 1995). Esso include dimensioni significative come la partecipazione comunitaria, la presa collettiva di decisioni e la promozione del buon governo. In altre parole, l'empowerment rappresenta un processo di riduzione della vulnerabilità e di rafforzamento delle capacità dei gruppi marginalizzati, promuovendo così uno sviluppo umano sostenibile.

L'empowerment risulta essere tra gli obiettivi chiave dei programmi di protezione sociale in tutto il mondo: negli ultimi decenni, sono stati creati innumerevoli programmi di protezione sociale e di eliminazione della povertà. La ricerca si è fortemente amplificata fino a delineare ambiti specifici attraverso i quali determinare modi per misurare l'empowerment e per valutare il suo impatto nelle politiche e nei programmi di sviluppo.

Tra i principali contributi teorici in questa direzione, Longwe e Clarke (1994) hanno elaborato un quadro analitico denominato *Women's Equality and Empowerment Framework*, che stabilisce cinque livelli di uguaglianza tra donne e uomini, il cui raggiungimento misura il livello di sviluppo e di empowerment delle donne in qualsiasi area della vita economica e sociale: benessere materiale, accesso ai fattori produttivi, consapevolezza di genere, partecipazione ai processi decisionali e controllo delle risorse e dei benefici. Secondo le autrici, questi cinque livelli sono interconnessi e si rafforzano reciprocamente. Ad esempio, l'accesso ai fattori produttivi favorisce una maggiore consapevolezza di genere, che a sua volta stimola un progressivo aumento dell'autonomia, della partecipazione attiva ai processi decisionali e incrementa il controllo sulle risorse. Questo processo consente alle donne, insieme agli uomini, di influire sul proprio destino e su quello delle loro comunità, superando le disuguaglianze di genere e permettendo di mettere in discussione e superare le proprie condizioni di subordinazione.

Tra i principali approcci alle politiche verso le donne, il *Gender and Development* (GAD) ha integrato il concetto di empowerment come un processo di trasformazione sociale. Questo approccio analizza le disuguaglianze di genere, mettendo in discussione i ruoli tradizionali e le relazioni di genere esistenti e promuovendo l'uguaglianza di genere attraverso un percorso progressivo che rafforza l'autonomia, la capacità decisionale e il controllo delle risorse. Non limitandosi a considerare le donne come soggetti isolati, tale approccio analizza il modo in cui la società assegna ruoli, responsabilità e aspettative sia alle donne sia agli uomini. Attraverso l'analisi di genere, il GAD esamina come uomini e donne collaborino e contribuiscano ai sistemi economici, presentando i risultati in termini neutrali di efficienza economica. L'obiettivo è ridefinire i ruoli di genere tradizionali, promuovendo

l'uguaglianza di genere, intesa come pari opportunità per donne e uomini, inclusa la piena partecipazione alla sfera pubblica e politica.

Questo approccio è stato influenzato dagli studi di Oakley (1972) e Rubin (1975), che hanno analizzato come i sistemi sociali e culturali consolidino le disuguaglianze di genere. Inoltre, economisti come Benería e Sen (1981) hanno evidenziato il legame tra colonialismo, sviluppo economico e disuguaglianze di genere, osservando come questa condizione abbia imposto sistemi economici orientati all'accumulazione di capitale, aggravando le disuguaglianze di genere e di classe nelle nazioni in via di sviluppo.

Il *Gender and Development* (GAD) concepisce l'empowerment femminile come un processo progressivo che permette alle donne di acquisire maggiore autonomia, capacità decisionale e controllo delle risorse, trasformando le relazioni di genere diseguali. Questo percorso si realizza attraverso la consapevolezza dei propri diritti e la loro applicazione pratica, rispondendo sia ai bisogni immediati sia agli interessi strategici legati al genere. Le politiche del GAD mirano a ridefinire i ruoli tradizionali, creando le condizioni per una società più equa, in cui le donne abbiano le stesse opportunità degli uomini, anche in termini di partecipazione alla sfera pubblica e politica.

Völker e Doneys (2021) sottolineano che nonostante i progressi raggiunti, in molte parti del mondo evidenti sono ancora le sfide da vincere ed i risultati da raggiungere (UNFPA, 2019). Nell'analisi della letteratura scientifica in argomento, gli autori hanno appurato che rari sono le pubblicazioni scientifiche che hanno dato spazio alla voce delle donne (Legovini, 2005; Parveen, Leonhäuser, 2005; Hashemi, Schuler, Riley, 1996) e che hanno indagato l'importanza relativa delle diverse dimensioni dell'empowerment in contesti specifici (Jupp, Ibn Ali, Barahona, 2010).

Come sottolineano Doane e Doneys (2015), le istituzioni che forniscono sostegno alle donne spesso non riescono ad essere efficaci e sostenibili, poiché tendono a basarsi su definizioni istituzionali di empowerment che risultano frequentemente in contrasto con le prospettive o le esigenze immediate delle comunità locali. In particolare, una delle principali critiche riguarda il fatto che il concetto di empowerment è spesso definito secondo prospettive occidentali. Questo limite si ripercuote negativamente anche sui finanziamenti per le attività di empowerment femminile, erogati principalmente da donatori occidentali.

La percezione del significato di empowerment, così come le priorità legate alle sue diverse dimensioni, può variare notevolmente tra paesi diversi e persino all'interno dello stesso paese, adattandosi ai cambiamenti culturali, economici e sociali del contesto. Come evidenziano Völker e Doneys (2021), «Sometimes it is not that existing empowerment measures are wrong or irrelevant, but that they may not address specific ways that women may feel

more empowered» (p. 126)<sup>10</sup>. Anche il significato attribuito agli indicatori utilizzati per misurare l'empowerment in un determinato contesto culturale, può variare a partire dalle diverse realtà entro le quali sono interpretati (Kabeer, 1999).

Evidenziamo come, per superare queste difficoltà, le politiche dovrebbero includere approcci partecipativi che coinvolgano attivamente le beneficiarie nella progettazione degli interventi, adattandoli ai contesti locali e alle esigenze delle comunità. Questa indicazione si alimenta, in particolare, da una delle principali critiche verso le forme di attivazione dell'empowerment delle donne nelle politiche e nei programmi di genere: il fatto che

the meaning of empowerment is often defined from the vantage point of the developed world, in particular Western societies, which does not do justice to the context specificity of empowerment, especially with regards to the means or process available and the specific local barriers one may face (Völker, Doneys 2021, p. 125)<sup>11</sup>

denota una prospettiva culturale ancora non fortemente radicata nel significato profondo di empowerment.

È maggiormente considerata l'importanza del contesto per il raggiungimento dell'empowerment: infatti la possibilità di accedere alle risorse, le dinamiche familiari, la comunità e le norme culturali influenzano il modo in cui l'empowerment può essere misurato (influenzando la selezione e la formulazione degli item) e il modo in cui può essere espresso su una scala più ampia. Questi fattori possono essere oggetto di ulteriori indagini e, in un tempo turbolento e fortemente immerso nelle transizioni, sarà fondamentale comprendere più approfonditamente la rilevanza di questi fattori contestuali e le strutture di opportunità, più influenti e rilevanti per le donne, per comprendere come opera l'empowerment.

Da questa prospettiva, sono fortemente coinvolte le organizzazioni attive nel campo della cooperazione allo sviluppo, alle l'obiettivo dell'empowerment pone importanti sfide. Prima di progettare interventi, infatti, è sempre più determinante e coerente analizzare le dinamiche socioeconomiche che generano vulnerabilità e mancanza di potere, interpretando le aspirazioni delle persone in un contesto più ampio. Gli interventi devono bilanciare la

<sup>10</sup> «A volte non è che le misure di empowerment esistenti siano sbagliate o irrilevanti, ma che non affrontano i modi specifici in cui le donne possono sentirsi più emancipate», la traduzione è dell'autrice.

<sup>11</sup> «Il significato di empowerment è spesso definito dal punto di vista del mondo sviluppato, in particolare delle società occidentali, il che non rende giustizia alla specificità del contesto dell'empowerment, soprattutto per quanto riguarda i mezzi o i processi disponibili e le barriere locali specifiche che si possono incontrare», la traduzione è dell'autrice.

realizzazione di obiettivi materiali con la rivendicazione dei diritti. Inoltre, la filosofia dell’empowerment impone di ascoltare e rispettare le percezioni e gli obiettivi delle comunità con cui collaborano, cedendo loro il protagonismo e assumendo un ruolo di semplici facilitatori. «El empoderamiento no es un bien que se pueda donar, sino un proceso dinámico del que la propia gente es protagonista mediante sus propios esfuerzos individuales y colectivos» (Murguialday, Pérez de Armiño, Eizagirre, 2000)<sup>12</sup>. È in questa direzione che gli approcci partecipativi emergono come metodologia che permette di coinvolgere direttamente le comunità nei processi decisionali e nei cambiamenti strutturali.

Analogamente, la valutazione iniziale dei bisogni e delle risorse di un dato contesto, la presa in considerazione delle concezioni di empowerment delle beneficiarie così come delle situazioni esistenziali, delle aspirazioni e le priorità renderebbero personalizzate e perciò le progettazioni educative (a breve e/o a lungo termine) create insieme alle utenti in base ai contesti locali, volte a rafforzare l’empowerment delle donne (Völker, Doneys, 2021).

### 3.2.2. *Black empowerment*

Nel contesto statunitense degli anni Sessanta, il concetto di *Black empowerment* si affermò come espressione di un’esigenza collettiva di emancipazione politica, culturale e sociale, emergendo all’interno dei movimenti afroamericani che rivendicavano non soltanto il riconoscimento formale dei diritti civili, ma anche l’accesso effettivo al potere decisionale e alla rappresentanza istituzionale. In questa fase, l’empowerment venne progressivamente reinterpretato come pratica di costruzione di potere dal basso, articolata attorno alla valorizzazione dell’identità nera, all’autodeterminazione comunitaria e alla capacità di incidere sulle strutture sociali e politiche dominanti. Il termine “Black Power”, reso celebre da Carmichael durante la Marcia contro la Paura del 1966, divenne il simbolo di questa svolta, segnando un passaggio strategico dalla richiesta di integrazione alla rivendicazione di autonomia, sovranità culturale e controllo delle risorse.

Come ricostruito da Simon (1994), queste rivendicazioni si innestano su una tradizione profonda del lavoro sociale afroamericano, che già nel corso del Novecento aveva sviluppato approcci professionalivolti al rafforzamento delle capacità individuali e collettive delle comunità nere. L’empowerment,

<sup>12</sup> «L’empowerment non è un bene che può essere donato, ma un processo dinamico in cui le persone stesse sono protagoniste attraverso i propri sforzi individuali e collettivi», la traduzione è dell’autrice.

in tale prospettiva, assume un significato che travalica la dimensione individuale e si configura come processo strutturale di redistribuzione del potere e di trasformazione dei rapporti sociali. All'interno della comunità afroamericana, si moltiplicarono le esperienze organizzative fondate sull'autogestione e sull'azione collettiva, come il *Black Panther Party*, che combinava programmi sociali mutualistici (scuole comunitarie, mense gratuite, servizi sanitari) con la richiesta di autodifesa e autodeterminazione politica.

Tale impulso affonda le sue radici in una tradizione più ampia di resistenza afroamericana, che si rafforzò durante la Seconda guerra mondiale grazie all'attivismo di organizzazioni storiche come la *NAACP* e la *Brotherhood of Sleeping Car Porters*, protagoniste della *Double V Campaign*, mirata a ottenere una doppia vittoria: contro il nazifascismo all'estero e contro la segregazione razziale e i linciaggi negli Stati Uniti. La storiografia recente, come rileva Venturini (2010), ha infatti evidenziato la continuità tra le lotte degli anni '30-'40 e l'attivismo degli anni '50-'60 del XX secolo, mostrando l'esistenza di una rete fitta e articolata di movimenti *grassroots*, chiese nere, sindacati e scuole comunitarie, capaci di organizzare forme autonome di mobilitazione.

In questo quadro, il *Black empowerment* si configurava come una pratica eminentemente politica, orientata a costruire autonomia e rappresentanza attraverso la partecipazione attiva e la mobilitazione di risorse endogene. Come rilevano Bacqué e Biewener (2013), si trattava di una *pratique émancipatrice*, volta a rovesciare i rapporti di dominio attraverso il rafforzamento delle capacità collettive di intervento e trasformazione. Boluijt e de Graaf (2010), a loro volta, mettono in luce la tensione tra la retorica dell'empowerment e la sua effettiva traduzione in processi partecipativi concreti, evidenziando come i movimenti neri degli anni Sessanta abbiano affrontato tale contraddizione in modo diretto, rivendicando un protagonismo politico non simbolico ma sostanziale.

Particolare rilevanza assume il ruolo delle donne afroamericane, spesso in prima linea nella mobilitazione e nell'organizzazione delle reti di base, come nel caso esemplare di Rosa Parks o della leadership educativa di Ella Baker e Septima Clark. Quest'ultima, insieme all'Highlander Folk School, fu promotrice delle community schools che contribuirono alla lotta per il diritto di voto attraverso programmi di alfabetizzazione e coscientizzazione.

Come osserva Venturini (2010), tali pratiche delineano un empowerment che è al tempo stesso sociale, culturale e politico, fondato su processi di coscientizzazione collettiva e sull'affermazione della capacità delle comunità oppresse di generare soluzioni autonome e visioni alternative di giustizia.

Il *Black empowerment* rappresenta, dunque, un momento cruciale nella genealogia dei movimenti per la liberazione delle minoranze, sia per il suo

impatto immediato sul piano sociale e politico, sia per l'eredità teorica e metodologica che ha lasciato ai movimenti successivi per la giustizia razziale, la partecipazione democratica e lo sviluppo di pratiche emancipatrici nei contesti urbani, educativi e comunitari.

### 3.2.3. *Educación popular*

Una prospettiva rilevante, nella ricerca delle caratteristiche distintive e pluralmente riconoscibili dell'empowerment, ci viene offerta da una lettura specifica della Pedagogia degli oppressi<sup>13</sup> teorizzata dal pedagogista Paulo Freire a partire dagli anni '60 del XX secolo come *Educación popular*. Essa infatti rappresenta un processo attraverso il quale, grazie all'educazione degli adulti, si mira al cambiamento dei rapporti di potere all'interno di una comunità, di un'istituzione, di un governo, con il fine di modificare le condizioni di vita in direzione emancipatoria di un determinato gruppo di persone che si trova in condizioni di minorità culturale, sociale, economica e politica all'interno di uno specifico contesto storico-geografico.

Fin dalle sue origini, la *pedagogia degli oppressi* individua come ambiente privilegiato qualsiasi contesto politico-geografico caratterizzato dalla presenza di gruppi di persone in condizioni di minorità sociale, economica, politica. In questo senso, il suo sviluppo è avvenuto nelle situazioni di forte sperequazione e subalternità socio-economica tipiche di molte aree dell'America latina. L'approccio freiriano, messo a punto concettualmente e sperimentato inizialmente in contesto brasiliano, si è poi diffuso in diverse realtà prevalentemente latino-americane, fornendo le basi culturali e metodologiche a molti dei movimenti di emancipazione sociale e culturale indirizzati alle fasce marginali della popolazione nella prospettiva generale dell'educazione allo sviluppo. In tali realtà, gli ambienti specifici di diffusione e applicazione concreta delle teorie della *pedagogia degli oppressi* sono stati rappresentati da contesti di educazione degli adulti a prevalente carattere extrascolastico. Le istituzioni scolastiche tradizionali, per altro largamente insufficienti in questi contesti, non sono mai state coinvolte strutturalmente nel processo, anche se esistono diverse realtà che dalla *pedagogia degli oppressi* sono state almeno in parte influenzate<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Herder & Herder, New York. Il titolo originale dell'opera è *Pedagogia do oprimido*, manoscritto in lingua portoghese scritto da Freire nel 1968 durante il suo esilio in Cile, pubblicato in lingua originale solo nel 1975, da Paz e Terra, Rio de Janeiro, Brasile.

<sup>14</sup> Un esempio, tra gli altri, di concretizzazione di tale proposta educativo-politica sul territorio è senz'altro la teorizzazione del *Teatro do Oprimido* da parte dell'allievo di Freire e

Gli strumenti operativi della *pedagogia degli oppressi* assumono sia significato di senso che metodologico, e possono essere riassunti nei tre concetti già indicati di *alfabetizzazione, coscientizzazione, liberazione*. Il primo momento, quello dell'*alfabetizzazione* delle popolazioni oppresse (insegnare/imparare a leggere e scrivere) è fondamentale per arginare il dilagante analfabetismo della fascia popolare ed appare centrato sul far conoscere al popolo la propria situazione di vita, prendendo coscienza delle condizioni di oppressione. Il secondo momento, quello della *coscientizzazione*, si concretizza nella presa di coscienza da parte del popolo dei propri diritti civili e sociali. In esso, l'educazione consente di fornire alle popolazioni che si trovano in un particolare stato di sottomissione e di ignoranza gli strumenti per poter essere protagonisti della propria storia attraverso l'assunzione responsabile dei diritti individuali, sociali e politici, in vista di una modificazione e di una ristrutturazione della situazione e degli equilibri tra "poveri" e "ricchi". Tale rivoluzione sociale porterebbe, secondo Freire, alla *liberazione* degli oppressi.

Sul piano strettamente operativo, la conduzione di tutte e tre le fasi prevede l'uso di *metodologie attive e partecipative* centrate sul dialogo e sull'azione e fondate sulla condivisione del percorso da parte di tutti i soggetti – oppressori compresi – implicati nell'esperienza di cambiamento.

### **3.3. *Educazione degli adulti ed educazione formale***

Il concetto di "partecipazione attiva" è presente anche tra le parole chiave della Educazione degli adulti, insieme a quello di "emancipazione del discente dal docente", di "long life education" di "inclusione delle minoranze e valorizzazione del bilinguismo". In particolare, Piccardo individua le caratteristiche di una situazione educativa in vista di promuovere l'apprendimento di gruppi di adulti:

i contenuti di apprendimento proposti loro (sono) [devono essere] rilevanti: oltre a trasferire sapere, cioè, si formano concrete capacità, ciò che diventa sinonimo di potere; il clima e l'atmosfera del processo formativo (sono) [devono essere] supportivi e non valutativi; [gli adulti] si sentono impegnati nei confronti della loro crescita personale e del loro apprendimento piuttosto che dell'organizzazione; conoscono il contesto del nuovo apprendimento, ovvero posseggono una mappa del mondo – dove siamo, dove stiamo andando, come raggiungeremo i nuovi territori –; tutti i loro sensi sono stimolati; sono attivi – discutono, influenzano, partecipano –; ricercano un feed-back costruttivo, sia esso riflessivo o valutativo; apprendono con il loro ritmo e sono rispettati nelle loro differenze (Piccardo, 1995, p. 14).

regista brasiliano Boal (1980), in quanto strumento di emancipazione utilizzato inizialmente dai movimenti di educazione popolare radicale brasiliani, poi diffuso in tutto il mondo.

Per Putton (1999) l'empowerment perseguito in ambito scolastico è concepito in quanto accrescimento personale legato all'apprendimento consapevole di nuove capacità che si sommano e si integrano a quelle già possedute. L'autrice afferma che

una scuola potenziata è una scuola potenziante dove i ragazzi imparano a conoscersi e a conoscere gli altri, a comunicare, a valorizzare la diversità, a riconoscere risolvere problemi e conflitti oltre che, ovviamente, ad apprendere le indispensabili competenze culturali (p. 61).

Per questo motivo la scuola viene considerata una comunità in cui discenti e docenti possono esprimere il proprio potenziale, anche attraverso il ricorso di metodologie capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali:

dovrà sviluppare nei ragazzi il senso di responsabilità e di autonomia, le capacità etiche e intellettuali di collaborazione con gli altri, la pianificazione per la soluzione dei problemi concreti e la realizzazione di progetti significativi [...] Si dovrà lavorare perché la classe da aggregato diventi gruppo, perché responsabilità, autonomia, solidarietà si apprendono vivendole nel gruppo. Per questo sarà necessario lavorare su metodologie di empowerment di gruppo (p. 63).

#### **4. Direzioni di sviluppo in ambito psicologico**

Originariamente elaborato nell'ambito della psicologia di comunità, il concetto di empowerment nasce come risposta teorica e pratica alla necessità di promuovere la partecipazione attiva di individui e gruppi, affinché possano acquisire maggiore controllo sulla propria vita e agire direttamente sulle condizioni che li riguardano (Rappaport, 1981). Questo campo disciplinare, che ha posto l'accento sulla riduzione della vulnerabilità, sulla consapevolezza critica e sulla valorizzazione delle risorse personali e collettive (Zimmerman, 2000; Francescato *et al.*, 2007), ha riconosciuto nell'empowerment non solo uno strumento operativo, ma una vera e propria finalità della disciplina stessa, in particolare a sostegno delle fasce sociali più fragili. Nel corso degli ultimi quarant'anni, la letteratura psicologica ha offerto diverse interpretazioni e declinazioni del costrutto, in parte centrate sul soggetto in quanto autore del proprio processo di emancipazione, in parte sul suo rapporto con la comunità come contesto abilitante. In queste pagine si presenta una sintesi delle principali prospettive sviluppate in ambito psicologico, a partire da questa matrice originaria.

## **4.1. Psicologia di comunità**

L'orientamento psicologico di comunità individua due principali presupposti per l'attuazione di una politica sociale rifacentesi al concetto di empowerment: a) la modificazione soggettiva degli utenti coinvolti, ovvero un cambiamento nel modo di vedersi perseguito aiutando i soggetti stessi a prendere consapevolezza delle proprie risorse personali per intraprendere un percorso di crescita verso obiettivi da perseguire, b) la creazione di contatti e di scambi validi e significativi tra il soggetto e il proprio ambiente di vita.

Per i teorici della psicologia di comunità, campo di origine delle prime teorizzazioni del costrutto, l'empowerment dei soggetti e dei gruppi rappresenta senz'altro la finalità della disciplina stessa: uno dei suoi obiettivi chiave, vicino a quello della letteratura psicoterapeutica, sta nel fatto che i soggetti, in particolare quelli appartenenti alle cosiddette "fasce deboli", acquisiscano fiducia in sé stessi. Ciò può avvenire solo attraverso la consapevolezza dei propri diritti, delle proprie capacità ed interessi, e di come questi tre dimensioni si relazionano con quelle dei membri del proprio gruppo, al fine di partecipare da una posizione privilegiata al processo decisionale, influenzando le decisioni tramite una partecipazione attiva alla vita democratica (Keller, Mbewewe, 1991).

Anche in contesto italiano, la letteratura scientifica psicologica maggiormente accreditata sembra considerare destinatari di processi di empowerment gruppi svantaggiati ed emarginati della società: gli interventi di empowerment sottolineano

l'importanza dell'aiutare e dello stimolare particolari popolazioni (o gruppi o, anche, singole persone) deboli e socialmente svantaggiate a farsi promotrici dell'incremento del proprio 'potere', al fine di essere più padroni della propria vita e più capaci di influenzare i fattori che la determinavano (Putton, 1999, p. 49).

Inoltre per Piccardo (1995) l'utilizzo di tale approccio può essere ritenuto valido in condizioni individuali o collettive/organizzative di effettiva debolezza e depravazione.

In linea con tale interpretazione, Solomon (1976), focalizzandosi sulla funzione emancipatoria legata ad una situazione di esclusione sociale o di emarginazione del soggetto, afferma che

Empowerment refers to a process whereby persons who belong to a stigmatized social category throughout their lives can be assisted to develop and increase skills

in the exercise of interpersonal influence and the performance of valued social roles (p. 6)<sup>15</sup>.

Rappaport e Zimmerman considerano l'empowerment un costrutto di natura globale ed ecosistemica, che agisce su più livelli ecologici: *individui*, *gruppi e organizzazioni*, intere *comunità*. Se già per Rappaport (1984) il termine rimandava al processo *per* il quale ed *attraverso* il quale persone, organizzazioni e comunità acquisiscono padronanza relativamente a questioni che li riguardano direttamente in vista di cambiare il proprio ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità di vita, contemplando di conseguenza, oltre alla dimensione *individuale*, anche quella *organizzativa* e di *comunità*, Zimmerman (1995) distingue in maniera ancora maggiormente specifica tali livelli presenti all'interno del costrutto, specificando che ciascuno di essi, pur analizzato singolarmente, risulterebbe fortemente interdipendente ed interconnesso agli altri, per cui ogni livello risulterebbe essere "causa" e al tempo stesso "conseguenza" degli altri due (Zimmerman, 2000).

#### 4.1.1. *Empowerment individuale*

Secondo Zimmerman (2000), l'empowerment individuale presuppone sia la convinzione soggettiva di poter influire sul proprio processo decisionale (*internal locus of control*) scegliendo ed attuando i comportamenti più adeguati per affrontare una data situazione (*componente intrapersonale*), sia la conoscenza e la comprensione dei presupposti e delle peculiarità del proprio contesto socio-politico, sia, infine, la motivazione del singolo di partecipare attivamente ad azioni collettive miranti a sviluppare maggior controllo percepito sulle questioni e sulle attività civiche e politiche locali, maggior capacità di mobilitazione delle risorse.

In concreto, il concetto di empowerment è fondamentalmente costruito intorno al fatto di "prendere in mano" la propria vita: la riappropriazione attiva del potere personale, da parte della persona stessa, è stata concepita come un'autentica alternativa alla presa in carico clinica delle difficoltà psicologiche incontrate dagli individui, soprattutto nel caso delle de istituzionalizzazioni di malati mentali (Piccardo, Orso Giacone, 1996, p. 61).

<sup>15</sup> «L'empowerment si riferisce a un processo per cui le persone che appartengono a una categoria sociale stigmatizzata nel corso della loro vita possono essere aiutate a sviluppare ed accrescere le competenze nell'esercizio dell'influenza interpersonale e nell'esecuzione di ruoli sociali apprezzati», la traduzione è dell'autrice.

In particolare, Piccardo e Orso Giaccone (1996) insistono sull'importanza che un soggetto, attraverso azioni concrete, prenda coscienza della possibilità di esercitare un maggior controllo sulla propria vita e sul contesto sociale in cui è inserita:

il processo di *empowerment* ha sovente inizio con una forma di reazione (crisi o rivolta) alle condizioni di vita in cui la persona si trova; questo determina l'acquisizione di nuovi vissuti psicologici (per esempio autostima, motivazione all'azione, presa di coscienza) che sono alla base dei tentativi, da parte della persona stessa, di influenzare le condizioni ambientali particolari in cui vive (p. 68).

Riprendendo le accezioni di *self-efficacy* e di *learned helplessness*, Zimmerman e Rappaport (1988) indicano la via della partecipazione attiva del soggetto al proprio contesto di vita in quanto fattore cardine per acquisire fiducia in sé stessi e nelle proprie potenzialità. Zimmerman (1990) parla di *learned hopefullness* considerandola il punto di arrivo del percorso di empowerment che un individuo può realizzare «through the acquisition of confidence resulting from the mastery of events obtained through participation and engagement in one's community» (p. 74)<sup>16</sup>. In particolare, l'autore evidenzia il parallelismo tra i meccanismi di oppressione tipici delle condizioni di povertà e quelli insiti nella condizione di malattia mentale e parla di un processo *empowering* che deve portare il soggetto dalla *learned helplessness* alla *learned hopefullness*.

Diversi sono gli studiosi (Bruscaglioni 1994; Bruscaglioni, Gheno, 2000; 2005; 2010) che collocano il termine empowerment all'interno del contesto lavorativo fornendo un'accezione molto vicina all'empowerment individuale teorizzato da Zimmerman (2000): partendo dal concetto di “power” contenuto nel costrutto, Bruscaglioni (1994) privilegia gli aspetti motivazionali ed affettivi, proponendone un'accezione *intra-individuale*:

è un potere che la persona ha dentro di sé [...] L'essenza concettuale ed operativa di questo potere (empowerment) della persona viene individuata nel suo stato di *pluripossibilità*: stato cioè in cui la persona ha dentro di sé diverse possibilità, tutte almeno relativamente positive, tra le quali può scegliere quale rendere operativa nel rapporto con l'ambiente. Potere (verbo) come possibilità più che (sostantivo) influenza su qualcun altro. [...] Lo sviluppo di questo potere non esige come condizione *sine qua non*, fin dall'inizio, la modifica delle condizioni d'ambiente in cui la persona vive o la modifica delle altre persone e dei loro comportamenti [...] Lo sviluppo di questo potere personale inteso come *pluripossibilità interna* consente alla persona comunque di scegliere (quale possibilità cercare di mettere in azione) e

<sup>16</sup> «Attraverso l'acquisizione della fiducia derivante dal dominio degli eventi ottenuto attraverso la partecipazione e l'impegno nella propria comunità», la traduzione è dell'autrice.

quindi di potersi sentire, almeno in parte, responsabile e protagonista della propria vita (Bruscaglioni, 2007, pp. 18-19, il corsivo è dell'autrice).

In linea con lo *stato di pluripossibilità* del soggetto ed interessante sia sul piano concettuale sia operativo appare la puntualizzazione di Putton (1999), la quale sottolinea come il concetto di empowerment, in quanto direttamente connesso al *cambiamento personale*, debba essere inteso non come sostituzione ma in quanto allargamento della possibilità di scelta del singolo:

è proprio la concezione di apertura di nuove possibilità, non alternative a quelle precedenti ma tra cui sia possibile per la persona scegliere, a rendere [...] la prospettiva dell'empowerment interessante per quanti si trovino nella necessità di costruire una nuova e diversa identità professionale senza però, necessariamente, sacrificare quella precedente. [...] è il pensare – positivamente inteso, come desiderio – che il cambiamento, l'allargamento delle possibilità sia davvero possibile a consentire l'avviarsi del processo di empowerment nella persona (p. 52).

In particolare, Bruscaglioni, Capizzi e Gheno (1996) individuano come fondamentale nella progettazione di un percorso di empowerment «spingere il proprio cliente a far emergere la propria *funzione desiderante*; a far accoppiare tale funzione desiderante con quella *problematizzante* (relativa a disagi e problemi da risolvere); a far emergere nuovi desideri; a fare emergere nuove pensabilità positive» (p. 31, il corsivo è dell'autrice).

Gheno (2005) collega il processo di “possibilitazione” con il concetto di “self empowerment”, definendo quest’ultimo come

il processo attraverso cui le persone arrivano ad aprirsi nuove possibilità psicologiche e, quindi sviluppano il proprio sentimento di potere, diventando più capaci di riconoscere, sviluppare e usare le possibilità presenti. Così ‘*io posso!*’ diviene l’affermazione di una nuova consapevolezza, per cui la persona riconosce a sé stessa una competenza che le permetterà di agire e di essere in modo nuovo (Gheno, 2010, p. 12).

Si parla quindi in questo contesto di *self-empowerment* per indicare quel «processo di ampliamento (attraverso il miglior uso delle proprie risorse attuali e potenziali acquisibili) delle possibilità che il soggetto può praticare e rendere operative» (Bruscaglioni, 1994, p. 124). Non si tratterebbe, per gli autori, di un cambiamento a tutti costi, ma solo nell’eventualità in cui il soggetto stesso, avendo a disposizione un ventaglio di percorsi possibili, valuti e decida consapevolmente e responsabilmente di intraprenderne uno inedito, scegliendo ed operandosi per la sua realizzazione.

Mentre la mancanza di controllo sulla propria situazione esistenziale, insieme ai consequenziali sentimenti di impotenza, comprometterebbero il processo di autonoma emancipazione del soggetto, lo sviluppo della *learned hopefullness* derivante dal dominio degli eventi ottenuto anche attraverso la partecipazione e l'impegno nella propria comunità, rappresenta il punto di arrivo di un percorso di empowerment individuale. In questa nuova dimensione esistenziale, il *locus of control* è interno: il soggetto percepisce di controllare – anche se si tratta pur sempre di un controllo necessariamente *relativo* sulla realtà – in maniera attiva gli eventi. In linea con tali affermazioni, Mechanic guarda all'empowerment in quanto «Process where individuals learn to see a closer correspondence between their goals and a sense of how to achieve them, and a relationship between their efforts and life outcomes»<sup>17</sup> (Mechanic, 1991, in Zimmerman, 2000, p. 43).

In linea con Putton (1999) che definisce l'empowerment il

processo tramite il quale gli individui accrescono le possibilità di controllare la propria vita, tramite la padronanza di abilità e capacità che rafforzano il senso di sé, facilitano una comprensione critica della realtà sociale in cui si opera, stimolano la elaborazione di strategie adeguate per raggiungere obiettivi sia personali che sociali (p. 17),

in contesto francofono, Manderscheid e Pithon (2000) propongono una definizione che rimanda al concetto di *autonomia*:

rappelons que le dictionnaire bilingue traduit ‘to empower somebody to do’ par ‘autoriser quelqu’un à faire’ ou dans un cadre juridique ‘habiliter quelqu’un à faire’. [...] nous avons proposé de traduire *empowerment model* par *modèle d’autonomisation* (p. 54)<sup>18</sup>.

Si parla qui di *autonomizzazione* di un soggetto e/o di un gruppo il quale, liberandosi da uno stato di soggezione di tipo sociale, morale, intellettuale, acquista capacità di azione usando i propri diritti in quanto membro di una comunità.

D'altro canto, l'Ufficio Quebec della lingua francese definisce “empowerment” quel

<sup>17</sup> «Processo in cui gli individui imparano a vedere una più stretta corrispondenza tra i loro obiettivi e il senso di come raggiungerli, e una relazione tra i loro sforzi e i risultati della vita», la traduzione è dell'autrice.

<sup>18</sup> «Il dizionario bilingue traduce ‘to empower somebody to do’ come ‘autorizzare qualcuno a fare o, in contesto legale, ‘abilitare qualcuno a fare [...] Abbiamo suggerito di tradurre ‘modello di empowerment’ con ‘modello di autonomizzazione’», la traduzione è dell'autrice.

[p]rocessus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement<sup>19</sup>.

Altri autori, in linea con le definizioni precedenti e riprendendo la congettualizzazione di Butler (1997), propongono di passare al termine di *agentivation*, ovvero «l'acquisition d'une capacité ou d'une puissance d'agir sur sa condition» (Martin, 2016)<sup>20</sup>, concetto inequivocabile legato a quello di *agency* che enfatizzerebbe in maniera maggiormente accurata il ruolo attivo del soggetto e del gruppo, considerati fautori della propria emancipazione.

Simon (1994) individua la promozione della *consapevolezza critica* come elemento di empowerment rispetto all'azione e alla partecipazione attiva del singolo individuo, un approccio che 'contestualizza' le esperienze e le sofferenze individuali, contribuendo alla diminuzione del meccanismo di auto-commiserazione. La persona otterebbe in questo modo una maggiore comprensione della natura e dell'impatto delle proprie scelte sulla realtà, assumendosene conseguentemente la *responsabilità*.

Sulla stessa linea è Zimmerman (1998), il quale individua tre temi centrali, inscindibilmente intrecciati tra loro, all'interno degli interventi di empowerment – *controllo*, *consapevolezza critica* e *partecipazione* sostenendo che – in ambito medico così come in ogni ambito esistenziale – ottenere il controllo sui 'sintomi' diventando consapevoli della propria situazione comporterebbe la ri-partecipazione del soggetto alla vita sociale. Per realizzare ciò, doverosa e necessaria risulta essere la ridefinizione dei ruoli dei 'clienti' e dei 'professionisti' che vada oltre alla tradizionale dipendenza dei primi nei confronti dei secondi, promuovendo relazioni empowerizzanti tra 'partecipanti' e 'collaboratori' (Rappaport, 1985).

#### 4.1.2. *Empowerment sociale*

A livello *sociale*, l'empowerment si focalizza sui processi decisionali collettivi e di leadership condivisa all'interno di gruppi ed organizzazioni, in

<sup>19</sup> «Quel processus con cui una persona o un gruppo sociale acquisisce la padronanza di mezzi che le consentono di aumentare la consapevolezza, rafforzare il proprio potenziale e trasformarsi in una prospettiva di sviluppo, miglioramento delle sue condizioni di vita e del suo ambiente», la traduzione è dell'autrice.

<sup>20</sup> «l'acquisizione di un'abilità o di un potere di agire sulla propria condizione», la traduzione è dell'autrice.

vista del raggiungimento di risultati di sviluppo organizzativo e di rete insieme ad una maggior influenza anche a livello politico:

Empowerment on an organisational level entails processes and structures which increase someone's skills and develops the mutual support which is necessary to bring about change on an individual, group or community level. The notions of emancipation and participation are central at this level (Wilken, 2010, p. 194)<sup>21</sup>.

Diversi sono gli autori che vedono come auspicabile e necessaria per la realizzazione di una progettazione realmente 'empowering' l'integrazione tra la sfera personale e quella di gruppo, sottolineando l'importanza della sua portata sociale, in quanto mirerebbe ad un cambiamento della società:

L'empowerment est un processus ou une approche qui vise à permettre aux individus, aux communautés, aux organisations d'avoir plus de pouvoir d'action et de décision, plus d'influence sur leur environnement et leur vie. [...] Chaque individu, chaque communauté où qu'il ou elle se situe dans l'échelle sociale possède un potentiel, des ressources et peut utiliser celles-ci pour améliorer ses conditions d'existence et tracer la route vers plus d'équit (Cultures&Santé, 2009, p. 40)<sup>22</sup>.

Ninacs (2008) teorizza quattro dimensioni per lavorare in direzione di empowerment a livello sociale: la *partecipazione*, le *competenze*, la *comunicazione* e il *capitale comunitario*: «la participation comprend des lieux permettant à tous les membres de la communauté, incluant les plus démunis, de participer à sa vie et aux systèmes ainsi qu'aux décisions qui les concernent»<sup>23</sup>. Tale affermazione presuppone innanzitutto che esistano luoghi di espressione individuale e luoghi di espressione collettiva; la dimensione delle competenze inerisce alla capacità di utilizzare le risorse presenti nell'ambiente di vita, mentre il sistema delle comunicazioni mira a consentire il libero accesso all'informazione e alla comunicazione all'interno dello/degli specifici contesti; infine, per capitale comunitario l'autore intende

<sup>21</sup> «L'empowerment a livello organizzativo implica processi e strutture che aumentano le competenze di una persona e sviluppano il sostegno reciproco necessario per produrre cambiamenti a livello individuale, di gruppo o di comunità. I concetti di emancipazione e partecipazione sono centrali a questo livello», la traduzione è dell'autrice.

<sup>22</sup> «L'empowerment è un processo o un approccio che mira a dare agli individui, alle comunità e alle organizzazioni più potere di agire e prendere decisioni, e più influenza sul loro ambiente e sulla loro vita. [...] Ogni individuo e ogni comunità, ovunque si trovi nella scala sociale, ha potenzialità e risorse che può utilizzare per migliorare le proprie condizioni di vita e aprire la strada a una maggiore equità», la traduzione è dell'autrice.

<sup>23</sup> «La partecipazione comprende i luoghi che consentono a tutti i membri della comunità, inclusi quelli con minori strumenti, di partecipare alla sua vita e alle sue reti, nonché alle decisioni che li riguardano», la traduzione è dell'autrice.

la capacità dei soggetti che formano la comunità di interagire in un contesto di mutuo aiuto.

Fondamentale appare promuovere progettazioni miranti all'empowerment del soggetto e del gruppo, da una parte identificando e dando enfasi ai diritti della persona e del gruppo, alle loro risorse, capacità e potenzialità, sempre presenti seppur momentaneamente celate, dall'altra creando contesti di vita "empowerizzanti". Palmonari e Zani (1996) sottolineano la necessità di sviluppare contesti di vita *competenti*, offrendo cioè la possibilità agli utenti di utilizzare le risorse presenti in modo da ampliare la loro capacità di prendere decisioni ragionate sui problemi e di adottare modalità adeguate per farvi fronte. L'implementazione, all'interno di uno specifico contesto, di processi di empowerment porterebbe inoltre allo sviluppo di *comunità competenti*, contribuendo a creare un diffuso senso di coesione sociale, una sensibilizzazione sulle problematiche rilevanti per la comunità e a proporre obiettivi di azione comuni. In proposito, Iscoe (1974) sostiene che le persone e i gruppi che formano una comunità competente possiedano il potere di generare alternative e possibilità; la conoscenza di *dove* e *come* ottenere risorse; l'autostima in termini di orgoglio, ottimizzazione degli sforzi ed aumento della motivazione.

The development of a competent community includes the acquisition and utilisation of resources in a geographically or psychologically defined community, so that its members can make reasoned decisions about the problems that concern them and so that they can deal with them in the most appropriate manner. Address and not adapt, because the verb 'address' emphasises the active component of the process. A competent community is one that utilises, develops and acquires resources, including the human resource development of its members (Iscoe, 1974, p. 608)<sup>24</sup>.

Tali teorizzazioni si sposano con la definizione del Cornell University Empowerment Group, per il quale

empowerment is an intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring, and group participation, through

<sup>24</sup> «Lo sviluppo di una comunità competente include l'acquisizione e l'utilizzazione delle risorse in una comunità geograficamente o psicologicamente definita, in modo che i suoi membri possano prendere decisioni ragionate sui problemi che li concernono e in modo da affrontarli nella maniera più adeguata. Affrontare e non adattare, perché il verbo 'affrontare' sottolinea la componente attiva del processo. Una comunità competente è quella che utilizza, sviluppa ed acquista delle risorse, incluso lo sviluppo delle risorse umane dei suoi membri», la traduzione è dell'autrice.

which people lacking an equal share of valued resources gain greater access to and control over those resources (Cornell Empowerment Group, 1989)<sup>25</sup>.

Gli autori sottolineano, in quanto elementi fondamentali del costrutto di empowerment, la forte intenzionalità del processo da parte dei soggetti che in prima persona lo mettono in atto; la sua contestualizzazione all'interno di una specifica comunità locale; la partecipazione attiva del soggetto al proprio processo emancipatorio in quanto parte di una comunità; la necessità del rispetto reciproco, fondamentale in un processo che presenta un'azione interattiva tra chi aiuta e chi è aiutato, tra operatori e cittadinanza.

L'empoderamiento no consiste en dar poder a la gente; la gente ya tiene mucho poder, en la riqueza de sus conocimientos y su motivación, para hacer su trabajo magníficamente. Definimos l'empoderamiento como sacar a relucir este poder (Blanchard, 2003, p. 13)<sup>26</sup>.

In questo caso, il gruppo è inteso come mediatore e propulsore di consapevolezza critica, nonché come strumento per superare l'isolamento personale attraverso la condivisione e l'aiuto reciproco.

Questo approccio è ulteriormente rafforzato dalla definizione di Murguialday, Pérez de Armiño e Eizagirre (2000), che descrivono l'empowerment come il «proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven»<sup>27</sup>. Tale prospettiva enfatizza il ruolo del gruppo sociale nel promuovere una trasformazione collettiva e nel favorire il cambiamento delle condizioni di vita attraverso il rafforzamento delle capacità e della fiducia dei suoi membri.

La dimensione collettiva dell'empowerment si fonda sul principio che le persone vulnerabili riescono a partecipare e a difendere i propri diritti con maggiore efficacia quando si uniscono per perseguire obiettivi comuni. Ad esempio, donne che si organizzano per ottenere titoli di proprietà, contadini

<sup>25</sup> «Empowerment è un processo intenzionale e continuo incentrato sulla comunità locale, che coinvolge il rispetto reciproco, la riflessione critica, l'attenzione e la partecipazione di gruppo, attraverso il quale le persone prive di una quota uguale di risorse apprezzate ottengono un maggiore accesso e controllo su tali risorse», la traduzione è dell'autrice.

<sup>26</sup> «L'empowerment non consiste nel dare potere alle persone; le persone hanno già molto potere, nella ricchezza delle loro conoscenze e della loro motivazione, per svolgere il loro lavoro in modo eccellente. Per noi l'empowerment consiste nel far emergere questo potere», la traduzione è dell'autrice.

<sup>27</sup> «Processo attraverso il quale le persone rafforzano le proprie capacità, la fiducia, la visione e il protagonismo come gruppo sociale per promuovere cambiamenti positivi nelle situazioni che vivono», la traduzione è dell'autrice.

che occupano terre improduttive o abitanti di quartieri che reclamano infrastrutture idriche per la loro zona. Spesso, l'unione intorno a un progetto concreto e circoscritto (come la costruzione di pozzi d'acqua o l'accesso a microcrediti) può innescare un processo di empowerment più ampio. Questo processo porta alla presa di coscienza delle condizioni di ingiustizia o oppressione, come la disuguaglianza nell'accesso alle risorse o le pratiche abusive di usurai, e alla conseguente ricerca del cambiamento (Murguialday, Pérez de Armiño, Eizagirre, 2000).

In questo senso, Moser (1991) osserva che le organizzazioni di donne più efficaci nei Paesi in via di sviluppo sono quelle nate per rispondere a bisogni pratici legati alla salute, all'occupazione o all'erogazione di servizi essenziali. Queste organizzazioni hanno spesso aperto la strada alla soddisfazione di interessi strategici di genere, identificati dalle donne stesse come prioritari per la loro emancipazione.

#### *4.1.3. Empowerment comunitario*

L'empowerment *comunitario* riguarda le comunità e le reti di persone che si impegnano nell'azione collettiva per accedere alle risorse, ottenendo un maggior controllo sul processo e sulla propria esistenza. In questo modo viene migliorata complessivamente l'efficacia della stessa nel raggiungimento delle proprie finalità ed obiettivi, e l'impatto politico attraverso la costruzione di coalizioni, un maggiore pluralismo e diversità.

Participation with others to achieve goals, efforts to gain access to resources, and some critical understanding of the sociopolitical environment are basic components of the construct. Applying this general framework to an organizational level of analysis suggests that empowerment may include organizational processes and structures that enhance member participation and improve organizational effectiveness for goal achievement. At the community level of analysis, empowerment may refer to collective action to improve the quality of life in a community and to the connections among community organizations and agencies (Zimmerman, 2000, p. 45)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> «La partecipazione con gli altri per raggiungere gli obiettivi, gli sforzi per ottenere l'accesso alle risorse e una certa comprensione critica dell'ambiente sociopolitico sono componenti fondamentali del costrutto. L'applicazione di questo quadro generale al livello organizzativo suggerisce che l'empowerment può includere processi e strutture organizzative che aumentano la partecipazione dei membri e migliorano l'efficacia dell'organizzazione per il raggiungimento degli obiettivi. A livello di comunità, l'empowerment può riferirsi all'azione collettiva per migliorare la qualità della vita in una comunità e alle connessioni tra le organizzazioni e le agenzie della comunità», la traduzione è dell'autrice.

In questo quadro, mentre Perkins e Zimmerman (1995) sottolineano l'importanza sia di pianificare programmi sociali e politiche miranti alla partecipazione dei cittadini allo sviluppo della propria comunità anche attraverso il coinvolgimento di associazioni locali, sia di sviluppare programmi che puntino alla democrazia partecipativa sul posto di lavoro, insieme a politiche di prevenzione primaria, di promozione della salute, dell'istruzione pubblica, Regenmortel (2008) considera l'empowerment come un processo «of reinforcement in which individuals, organisations and communities get a grip on the own situation and their environment, via acquiring control, sharpening critical awareness and promoting participation» (p. 22)<sup>29</sup>; si insiste quindi, ancora una volta, sulla nozione di consapevolezza critica.

Inoltre, Peterson e Zimmerman (2004) evidenziano l'importanza sia della partecipazione attiva del soggetto alla vita della propria comunità, sia del concetto di giustizia sociale: «empowerment is an active, participatory process through which individuals, organizations, and communities gain greater control, efficacy, and social justice» (p. 129)<sup>30</sup>.

Sempre in merito alla valenza politica del concetto di empowerment, la letteratura scientifica in argomento apre un dibattito sul significato che tale concetto può avere nella dialettica tra Stato e società civile. Particolarmente significativo pare essere il contributo di Jouve (2006), che affronta in termini problematici il tema:

L'empowerment désigne le processus de transfert de ressources politiques et de pouvoirs de l'Etat vers la société civile, la modification du rapport entre, d'une part, l'individu comme sujet politique et social et, d'autre part, l'Etat. De ce fait, l'empowerment est indissociable d'une analyse de la transformation des liens social et politique en même temps qu'il alimente un débat plus général sur la démocratie et la citoyenneté (p. 6)<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> «Un processo di rafforzamento in cui gli individui, le organizzazioni e le comunità prendono in mano la propria situazione e il loro ambiente, attraverso l'acquisizione di controllo, l'affinamento della consapevolezza critica e la promozione della partecipazione», la traduzione è dell'autrice.

<sup>30</sup> «L'empowerment è un processo attivo e partecipativo attraverso il quale gli individui, le organizzazioni e le comunità ottengono maggiore controllo, efficacia e giustizia sociale», la traduzione è dell'autrice.

<sup>31</sup> «L'empowerment definisce il processo di trasferimento di risorse politiche e di poteri dallo Stato alla società civile, la modifica del rapporto tra, da una parte, l'individuo come soggetto politico e sociale e, dall'altra parte, lo Stato. Da questo deriva che l'empowerment è indissociabile da un'analisi della trasformazione dei legami sociali e politici e, nello stesso tempo, che esso apre ad un dibattito più generale sulla democrazia e sulla cittadinanza», la traduzione è dell'autrice.

L'autore afferma la legittimità di atteggiamenti ottimistici, scettici o anche critici nei confronti di tale forma di empowerment. In particolare, sembra accreditare un'interpretazione critica laddove afferma che sotto l'idea di empowerment si possa nascondere la scelta neo-liberista di deresponsabilizzare lo Stato nei confronti dei problemi dei cittadini, pretendendo che essi stessi si assumano il compito di affrontare i problemi attraverso la loro intraprendenza personale.

Sous couvert de démocratisation des politiques publiques et de transformation de ses relations avec la société civile, l'*empowerment* lui permet de se déresponsabiliser en faisant peser sur la société civile les conséquences des choix étatiques en matière de politiques macro-économiques et de traitement des inégalités socio-économiques dans un contexte général par la force des réformes néolibérales (p. 3)<sup>32</sup>.

Sulla scia del pensiero di Jouve e considerando l'impegno dei singoli cittadini e le iniziative di sviluppo sociale e politico proposte a livello istituzionale come importanti forme di azione e di espressione della democrazia di un Paese, anche Mendell (2006) ribadisce l'opportunità da una lato di promuovere un'integrazione fruttuosa tra individuo e Stato, proponendo ad esempio la costruzione di una rete inclusiva di stakeholder e la creazione di ambienti istituzionali favorenti una collaborazione collettiva e partecipativa con la cittadinanza, dall'altro il mantenimento, nel momento della progettazione di politiche volte all'empowerment, della necessaria distinzione tra ruolo sociale e compiti operativi di una e dell'altra istituzione. Pur affermando la non esaustività di un empowerment proveniente esclusivamente "dal basso", l'autrice individua nell'azione sociale che si sviluppa all'interno dei sottosistemi istituzionali della società civile la *conditio sine qua non* per la promozione di auspicabili ed alternative (Friedman, 1992) riconfigurazioni istituzionali. Tali movimenti, se inseriti all'interno di un più ampio progetto politico, possono diventare promotori di cambiamento in grado di influenzare le politiche sociali e per contrastare inevitabili forme di isomorfismo istituzionale (Meyer, Rowan, 1977; Powell, DiMaggio, 1983).

Il s'agit d'un processus incrémental mais qui est difficilement contestable une fois lancé. D'un point de vue pratique, les gouvernements apprennent au travers de ces expériences que les citoyens ont une réelle capacité à produire des espaces économiques efficaces en matière de création d'emplois qui sont enchâssés dans de

<sup>32</sup> «Con il pretesto della democratizzazione delle politiche pubbliche e della trasformazione delle sue relazioni con la società civile, l'*empowerment* permette [allo Stato] di dersponsabilizzarsi facendo ricadere sulla società civile le conseguenze delle scelte statali in materia di politiche macroeconomiche e di trattamento delle disuguaglianze socioeconomiche in un contesto generale [costruito] dalle riforme neoliberistiche», la traduzione è dell'autrice.

nouvelles configurations institutionnelles remettant en question les frontières entre la société civile et les institutions publiques. C'est à ce titre qu'ils doivent être des partenaires des transformations institutionnelles en cours (Mendell, 2006, pp. 83-84)<sup>33</sup>.

## 4.2. Psicologia umanistica

La psicologia umanistica, nata in ambito statunitense tra gli anni '50 e '60 del secolo scorso, si focalizza sull'individuo, contestualizzato all'interno del suo ambiente di vita, e sul suo potenziale per arrivare all'autorealizzazione. Tale prospettiva enfatizza l'importanza della libera scelta, dell'autonomia e dell'esperienza soggettiva nella determinazione del comportamento umano.

Rogers (1961) e Maslow (1968) contribuiscono a rappresentare e a portare avanti le teorie della psicologia umanistica, attraverso il Movimento del Potenziale umano che si occupa di applicare sul campo le teorie sull'empowerment e che è finalizzato allo sviluppo delle più elevate capacità personali, sociali, politiche, etiche del soggetto. Il concetto di empowerment è qui considerato sinonimo di autorealizzazione, autoconsapevolezza, potenziamento, vita piena, il tutto secondo un'ottica che individua come "potere" "*l'essere sull'avere*" e come valori esistenziali quelli dell'amore, della libertà, della solidarietà. In particolare, la terapia rogersiana centrata su cliente (Rogers 1951; 1995) basata sull'ascolto empatico del paziente enfatizza *il potenziale intrinseco* del soggetto anche attraverso un ambiente non giudicante il cui poter esplorare la propria individualità, innescando un processo di accettazione che favorisce la crescita e lo sviluppo e la valorizzazione personale del soggetto, la sua autorealizzazione, la capacità di prendere decisioni autonome, il suo benessere.

Le peculiarità del suo pensiero, in particolare il rispetto, l'accettazione, l'empatia nei confronti del soggetto, l'autenticità della relazione, la coerenza del comportamento, verranno riprese anche in ambito educativo, indirizzando educatori ed insegnanti nel loro rapporto con gli educandi (Rogers, 1969).

<sup>33</sup> «Questo è un processo incrementale, ma quello è difficile da sfidare una volta lanciato. Da un punto di vista pratico, i governi imparano attraverso queste esperienze che i cittadini hanno una reale capacità di produrre spazi economici efficaci per creare posti di lavoro trincerato in nuove configurazioni istituzionali che mettono in discussione il confine tra società civile e istituzioni pubbliche. È per questo motivo che devono essere partner nelle trasformazioni istituzionali in corso», la traduzione è dell'autrice.

### **4.3. Psicologia della salute**

L'attenzione al contesto di vita del soggetto, all'interno del quale confluiscono tutta la serie di relazioni significative intrecciate con gli altri da sé, è un fattore che contraddistingue anche quegli interventi di empowerment proposti dalla *psicologia della salute* (Braibanti, 2004; Cicognani, Zani, 2000). L'obiettivo primario viene individuato nella modificazione interna al soggetto relativamente al concetto di 'cultura della salute': egli, non cedendo alla 'trappola' a volte alquanto rassicurante della dipendenza dal medico, sperimenterebbe un nuovo rapporto basato sulla collaborazione e sul rispetto reciproco, aumentando la consapevolezza relativamente al proprio diritto-dovere di "prendersi cura" attivamente del proprio corpo, evitando ad esempio tutti quei comportamenti "a rischio" che possono comprometterne l'incolumità fisica. Responsabilizzandosi nei confronti della propria persona, della propria salute, della propria vita, il soggetto può trovare con maggior facilità in sé stesso le risorse per affrontare, gestendo in maniera più costruttiva possibile, anche quelle inevitabili situazioni esistenziali di particolare stress che si incontrano nel corso della vita. Ovviamente, per far sì che ci sia un aumento della maturazione soggettiva e dell'auto-consapevolezza, insieme ad un aumentato senso di autonomia, di autogestione e di autoregolazione personale, anche i contesti di vita, e in particolare le relazioni interpersonali in essi instaurate, dovrebbero andare in questa direzione.

Tale intervento di dimensione globale, che partendo dalla sfera corporale passa a quella che interessa l'intero sé e arriva a permeare tutte le sfere della vita privata e sociale, può essere perseguito attraverso strategie ben precise.

Si è evidenziato che per promuovere la salute sia necessario agire non solo a livello di informazione, ma soprattutto di comportamenti, lavorando sui processi motivazionali al cambiamento: autoefficacia, obiettivi, locus of control, capacità creative di risoluzione dei problemi, processi di interazione sociale, comunicazione fra partner, supporto familiare e amicale, influenza del contesto sociale tramite la promozione di gruppi di sostegno sociale e di mutuo-aiuto (Putton, 1999, p. 18).

Anche Gheno (2010) sottolinea lo spostamento di *focus*, da parte della psicologia, dalle situazioni di patologia a quelle di funzionalità ottimale: mentre gli studi tradizionali concentravano l'attenzione sulla disfunzionalità, sul deficit, in generale su situazioni 'di mancanza' relativamente ad un soggetto o contesto di vita, costruendo conseguentemente modelli e teorie partendo proprio dal disagio e dalla devianza, con Seligman e Csizentmihaly (2000), nasce la psicologia del *funzionamento ottimale* (Seligman, 2002) all'interno di un paradigma bio-psico-sociale, ovvero la psicologia positiva

(Zambianchi, 2015) secondo cui la salute viene intesa non semplicemente come assenza di malattia, ma come una condizione complessa che richiede di valorizzare e sostenere tutti quegli elementi che consentono a persone, comunità e società di crescere e realizzarsi. Ciò implica incoraggiare lo sviluppo individuale e collettivo attraverso il riconoscimento e il rafforzamento delle risorse personali, con l'obiettivo di promuovere benessere e felicità.

Tale approccio fu ripreso anche dalla psicologia del lavoro e delle organizzazioni: in ambito italiano, ad esempio, Bruscaglioni e Gheno (2000) considerano il lavoro in azienda una «sfida entusiasmante per la persona e la sua crescita. Oggi diciamo per il suo benessere» (Gheno, 2010, p. 16).

#### **4.4. Psicologia del lavoro e delle organizzazioni**

Solamente dopo la metà degli anni Ottanta del secolo scorso anche l'area aziendale e quella delle organizzazioni adottano l'idea di empowerment coniugandola e contestualizzandola all'interno delle proprie strutture di potere, Questo processo ha contribuito alla nascita di diverse correnti di pensiero, alcune sviluppatesi anche in Italia.

I teorici della *psicologia delle organizzazioni* sottolineano il rapporto di interdipendenza tra l'empowerment del singolo e quello dell'organizzazione all'interno della quale egli lavora: secondo Guglielmi (2019), l'empowerment in ambito lavorativo rappresenta un processo di crescita collettiva basato sull'incremento della stima di sé, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione, con l'obiettivo di valorizzare risorse latenti e potenzialità. Quattro le componenti principali dell'empowerment organizzativo: il *significato*, inteso come il valore degli obiettivi lavorativi in relazione a quelli personali; la *competenza* (autoefficacia), ovvero la credenza individuale circa le proprie capacità di riuscire efficacemente nelle attività lavorative; la *determinazione*, concepita in quanto autonomia, iniziativa e costanza nella prosecuzione dei processi lavorativi; l'*impatto*, inteso come la capacità percepita di influire sui risultati lavorativi da un punto di vista strategico, amministrativo od operativo.

Per promuovere empowerment, la leadership dovrebbe adottare strategie di condivisione del potere, valorizzare le competenze dei dipendenti e incoraggiare comportamenti proattivi. Questi approcci favoriscono ambienti lavorativi positivi, resilienza e innovazione, contribuendo alla crescita personale ed organizzativa. Infatti, un dipendente che percepisce il proprio potere di influire sulla realtà lavorativa è più incline a condividere, collaborare e contribuire all'empowerment generale dell'organizzazione (Putton, 1999).

Le organizzazioni che abbracciano l'autonomia decisionale e la creatività dei lavoratori possono essere definite *empowering*. In esse

Il potere non è soltanto del leader ma anche dei gruppi; gli *empowered work group* sono formati sul presupposto che i lavoratori siano capaci di organizzare autonomamente il loro team prevedendone tempi e i modi lavorativi, organizzando turni, riunioni, rapporti con altri gruppi avendo presenti gli obiettivi della strategia aziendale (p. 18).

Un altro contributo teorico proviene dagli psicologi di comunità statunitensi (Zimmerman, 2000; Peterson, Zimmerman, 2004). Essi distinguono tra organizzazioni *empowered*, le quali raggiungono con successo i propri obiettivi, influenzando i sistemi in cui sono inserite (Perkins, Zimmerman, 1995) ed organizzazioni *empowering*, favorenti il benessere personale, relazionale e collettivo:

An empowering organization can increase personal wellbeing, augmenting knowledge of organizational functioning and involvement in decision making; relational well-being, improving communication and bonding and bridging social capital among stakeholders; and collective well-being, via increased awareness of political, economic, and social forces impinging on the organization (Francescato, Aber, 2015, p. 719)<sup>34</sup>.

Peterson e Zimmerman (2004), inoltre, identificano tre componenti dell'empowerment organizzativo, strettamente legate l'una all'altra: la componente *intra-organizzativa* (incentrata sulle strutture e sui processi interni all'organizzazione), *inter-organizzativa* (incentrata sulle relazioni e sulle collaborazioni tra organizzazioni) ed *extra-organizzativa* (incentrata sugli sforzi dell'organizzazione per influenzare i sistemi più ampi di cui fa parte). Ciascuna di queste dimensioni è associata a specifici processi organizzativi e risultati correlati all'empowerment.

Francescato e Aber (2015) sottolineano l'importanza di intensificare gli sforzi per promuovere l'empowerment organizzativo, considerando il contesto globale attuale. Questo scenario, da un lato, favorisce la formazione di una comunità lavorativa sempre più multinazionale e multiculturale (Bhagat, Segovis, Nelson, 2012), dall'altro amplifica i fattori di stress che le organizzazioni devono affrontare, sia all'interno che all'esterno.

<sup>34</sup> «Un'organizzazione *empowering* può aumentare il benessere personale, incrementando la conoscenza del funzionamento dell'organizzazione e il coinvolgimento nel processo decisionale; il benessere relazionale, migliorando la comunicazione e il legame e creando un ponte di capitale sociale tra gli stakeholder; e il benessere collettivo, attraverso una maggiore consapevolezza delle forze», la traduzione è dell'autrice.

Gli autori evidenziano come la ricerca empirica sull'empowerment si sia concentrata prevalentemente sul livello individuale, trascurando in parte quello organizzativo e comunitario. In particolare, negli Stati Uniti, l'attenzione si è focalizzata sullo studio delle manifestazioni e dei processi di empowerment nei vari contesti, piuttosto che sull'analisi dei meccanismi attraverso i quali le organizzazioni promuovono l'empowerment dei propri lavoratori e su come facilitare tali processi all'interno delle strutture organizzative. Per colmare questa lacuna, propongono un approccio interdisciplinare che integri conoscenze e metodologie complementari, ispirandosi ai principi partecipativi e ai valori della psicologia di comunità (Stark, 2011; Francescato, Zani, 2013). Inoltre, sostengono l'utilizzo del *Participatory Multi-faceted Organizational Assessment* (PMOA), uno strumento da loro sviluppato, pensato per valutare e progettare interventi finalizzati alla creazione di organizzazioni che siano al tempo stesso *empowered* ed *empowering*.

In un recente studio, Fraboni e colleghi (2023) hanno analizzato i fattori che favoriscono o attenuano i sintomi del burnout, evidenziando come una *leadership empowering*, assieme al sostegno dei colleghi, possa ridurre significativamente tali sintomi. Questo approccio non solo contribuisce a creare ambienti di lavoro collaborativi e di supporto, ma riduce i conflitti interni e migliora il benessere dei dipendenti.

Basandosi sulla letteratura scientifica (Arnold *et. al.*, 2000; Cheong *et. al.*, 2019; Zhang, Bartol, 2010), gli autori delineano alcune caratteristiche fondamentali dell'empowering leadership: il *coinvolgimento decisionale*, attraverso il sostegno a decisioni autonome dei dipendenti, favorendo un clima di partecipazione attiva; l'*enfasi su fiducia e collaborazione*, promuovendo relazioni di fiducia reciproca e un ambiente collaborativo ed aumentando il coinvolgimento emotivo e operativo dei lavoratori; la *riduzione del burnout*, attraverso la promozione della soddisfazione lavorativa; la *promozione di innovazione e creatività*, incoraggiando i dipendenti a esplorare nuove idee ed assumendosi rischi calcolati, migliorando così le prestazioni organizzative. Tale visione dell'empowerment lavorativo lo identifica come un elemento cruciale per sviluppare ambienti di lavoro positivi, resilienti e orientati al benessere complessivo delle persone e dell'organizzazione.

## 5. Il costrutto di empowerment oggi

Come abbiamo visto, il costrutto di empowerment è stato oggetto di una teorizzazione e di un'applicazione diffusa nei campi del lavoro sociale, della psicologia di comunità, della promozione della salute, dell'ambito educativo e degli studi organizzativi. Considerando le molteplici analisi sistematiche

della letteratura scientifica sul concetto di empowerment (Ibrahim, Alkire, 2007; Hennink *et. al.*, 2012; Maiorano *et. al.*, 2021), quanto finora affermato ha consentito di definire il concetto come un sistema complesso e non dotato di un significato univoco: un sistema all'interno del quale sia la base teorica dell'idea di empowerment, sia le sue declinazioni operative assumono caratteristiche specifiche diverse in funzione della collocazione geografica, dello sviluppo temporale, dell'approccio disciplinare di riferimento.

A conclusione dell'argomentazione proposta, e come scopo definito nello svolgere e argomentare questo capitolo, si possono comunque delineare le caratteristiche costitutive dell'empowerment, ovvero il *corpus* di affermazioni politico-culturali che rimangono sostanzialmente costanti, oggigiorno, alla base delle pur diverse rappresentazioni concettuali e storiche del concetto, pur intrecciandosi con le attuali concettualizzazioni del costrutto (tab. 1).

*Tab. 1 – Corpus di affermazioni politico-culturali alla base del costrutto di empowerment.*

<b>Affermazione</b>	<b>Descrizione sintetica</b>
1. Empowerment come framework teorico-prassico	L'empowerment fornisce un modello teorico e operativo che guida interventi individuali e collettivi, orientando obiettivi, strategie e comprensione critica dei processi di cambiamento e controllo.
2. Empowerment come processo di emancipazione e autodirezione	Non riguarda solo soggetti marginalizzati, ma ogni individuo; si configura come percorso verso l'autonomia, la pari dignità, la messa in discussione delle gerarchie e la capacità di auto-progettazione.
3. Empowerment come costrutto sistemico e multilivello	Il processo di empowerment deve svilupparsi a più livelli: individuale, comunitario e istituzionale, con approcci che coinvolgano dimensioni cliniche, psicologiche, educative, culturali e politiche.
4. Empowerment come processo continuo lungo l'arco della vita	L'empowerment è un processo continuo che attraversa tutte le fasi della vita, adattandosi alle condizioni mutevoli del contesto e contribuendo allo sviluppo umano permanente.

La prima affermazione: costrutto come framework di riferimento teorico-prassico. Il concetto di empowerment è stato considerato sia in quanto valore orientativo-pratico per lavorare all'interno delle comunità, suggerendo finalità, obiettivi e strategie per l'implementazione del cambiamento, sia in quanto modello teorico che propone un *framework* di principi e che orienta la nostra conoscenza e la nostra consapevolezza relativamente al processo e alle conseguenze degli sforzi individuali e sociali miranti all'esercizio del controllo e ad influenzare l'organizzazione e la gestione della propria vita.

In particolare, per Perkins (2010), l'empowerment, nel corso degli anni, è stato definitivo secondo due distinte accezioni, la prima maggiormente incentrata sulla dimensione individuale e sociale, la seconda su quella politica:

Empowerment has been defined as an intentional ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring, and group participation, through which people lacking an equal share of valued resources gain greater access to and control over those resources; or a process by which people gain control over their lives, democratic participation in the life of their community, and a critical understanding of their environment (p. 207)<sup>35</sup>.

Le due definizioni si riprendono in vari punti: il fatto di considerare l'empowerment un processo; la sua dimensione individuale e di comunità; la partecipazione attiva assieme alla consapevolezza e alla riflessione critica a livello sia sociale sia politico, l'accesso alle risorse e il controllo sulle decisioni. Perkins sottolinea però la mancanza, nella seconda, di un «climate of mutual respect and caring, which may be especially important for political and civic leaders to include in their understanding and practice of empowerment» (p. 207)<sup>36</sup>. L'autore considera infatti il costrutto come

a key part of the process of both developing and applying political and civic leadership [...] empowerment is mainly about working together for our shared interests, to improve our communities and institutions, and build a more just society (Perkins, 2010, pp. 209-210)<sup>37</sup>.

Anche Keys e colleghi (2017), ripercorrendo i capisaldi della psicologia di comunità, riflettono sulle concettualizzazioni del termine empowerment proposte negli ultimi decenni. L'attenzione viene qui focalizzata su tre domande-chiave – *cos'è* l'empowerment, *come* si sviluppa, *chi* diventa *empowered* – le quali permettono di arrivare ad alcune linee guida per una concettualizzazione attuale del termine:

Explore empowerment with an intersectional lens to better understand how different axes of oppression, taken together in different contexts, affect the

<sup>35</sup> «Empowerment è stato definito come un processo intenzionale in corso centrato sulla comunità locale, che coinvolge rispetto reciproco, riflessione critica, attenzione e partecipazione di gruppo, attraverso il quale le persone prive di una quota equa di risorse di valore ottengono un maggiore accesso e controllo su tali risorse; oppure un processo attraverso il quale le persone acquisiscono il controllo della propria vita, partecipazione democratica alla vita della propria comunità e una comprensione critica del loro ambiente», la traduzione è dell'autrice.

<sup>36</sup> «clima di rispetto e cura reciproci, che potrebbe essere particolarmente importante per i leader politici e civici da includere nella loro comprensione e pratica dell'empowerment», la traduzione è dell'autrice.

<sup>37</sup> «Una parte fondamentale del processo di sviluppo e applicazione della leadership politica e civica [...] L'empowerment consiste soprattutto nel lavorare insieme per i nostri interessi comuni, per migliorare le nostre comunità e istituzioni e costruire una società più giusta», la traduzione è dell'autrice.

development of and manifestation of empowerment among members of multiply marginalized groups; consider empowerment throughout the life span for those at society's margins. Most empowerment work focuses on youth or adults. Some work has been done with children and little with older adults; consider the powerful as well as those at the margins (p. 228)<sup>38</sup>.

La seconda affermazione. Costrutto di emancipazione, autodirezione, verso l'agentivazione. L'empowerment, come più volte ribadito da diversi autori, non atterrebbe esclusivamente alle situazioni in cui vi è, in un soggetto o in un gruppo, oppressione, marginalità, emarginazione; sicuramente, in questo senso, l'empowerment interviene nei processi che vanno da una situazione di debolezza, sudditanza, dipendenza all'autonomia, intendendo sostituire rapporti di tipo assistenzialistico con percorsi tendenti alla piena affermazione della capacità di auto-progettazione del soggetto e del gruppo, riguardando appunto le dimensioni individuali, ed insieme, sociali e comunitarie dell'individuo e dei gruppi. Se è vero quindi che i processi di empowerment si riferiscono immediatamente a singoli o a gruppi che sperimentano situazioni di minorità e deprivazione, essi rappresentano comunque una necessità per qualsiasi individuo.

Nei percorsi di empowerment si mettono in discussione le gerarchie dei ruoli, operando in direzione di un pieno riconoscimento e rispetto della pari dignità di tutte le persone coinvolte, ad ogni livello e grado. L'empowerment esplicita e mette a nudo le diverse dinamiche tra oppressi ed oppressori all'interno dei diversi contesti e come esse influenzino lo sviluppo e la manifestazione dell'empowerment tra i membri di gruppi emarginati (Keys *et. al.*, 2017).

Allo stesso tempo, per Bauman, una persona *empowered* è in grado di scegliere ed agire secondo le proprie scelte «*that, in turn, implies the ability to influence the range of alternative actions available, as well as the social scenarios in which those options are chosen and become true*» (Bauman, 2010, p. 270)<sup>39</sup>. Secondo questa prospettiva, l'empowerment implica sia un

<sup>38</sup> «Esplorare l'empowerment con una lente intersezionale per comprendere meglio come i diversi assi di oppressione, considerati insieme in contesti diversi, influenzino lo sviluppo e la manifestazione dell'empowerment tra i membri di gruppi multipli emarginati; considerare l'empowerment lungo tutto l'arco della vita per coloro che sono ai margini della società; la maggior parte del lavoro sull'empowerment si concentra sui giovani o sugli adulti; alcuni lavori sono stati svolti con i bambini e poco con gli adulti più anziani; considerare i potenti così come quelli ai margini», la traduzione è dell'autrice.

<sup>39</sup> «che, a sua volta, implica la capacità di influenzare la gamma di azioni alternative disponibili, così come gli scenari sociali in cui tali opzioni vengono scelte e diventano realtà», la traduzione è dell'autrice.

accrescimento di competenze individuali, sia una trasformazione dell'ambiente in cui le persone vivono ed esercitano la propria *agency*.

Terza affermazione. Il costrutto sistematico e multilivello. Le strategie dovrebbero assumere tendenzialmente una dimensione sistematica, prefigurando interventi che spaziano dal clinico al psicologico, dall'educativo al culturale, fino alla sfera politica. Questa prospettiva sistematica consente di considerare l'empowerment come un processo che si articola a più livelli, coinvolgendo non solo il singolo individuo ma anche le comunità e le istituzioni, con l'obiettivo di creare contesti favorevoli alla partecipazione e all'autonomia decisionale.

Infine, dal momento che l'empowerment non si prefigura come un percorso che si conclude con un risultato definitivo, bensì come apertura ad un modo di vivere che contraddistingue all'infinito l'identità dei singoli e dei gruppi, la letteratura scientifica in argomento dovrebbe concentrarsi sulle diverse età della vita, ed il costrutto di empowerment diventare un *lifelong process* (Soler Maso *et. al.*, 2017). Questa visione dell'empowerment come processo continuo implica un costante adattamento alle mutevoli condizioni sociali, economiche e culturali, rendendolo un elemento chiave nello sviluppo umano in ogni fase della vita.

## **6. Empowerment giovanile: percorsi educativi e processi di partecipazione**

Negli ultimi anni, il costrutto di empowerment è stato sempre più utilizzato negli studi sui giovani, in particolare in relazione a contesti di vulnerabilità e rischio sociale (Abraczinskas, Zarrett, 2020; Bajt, Frelih, 2022). L'empowerment giovanile è stato esplorato in letteratura secondo diverse prospettive e, in alcuni casi, è stato analizzato in relazione a specifiche dimensioni concettuali, ognuna delle quali contribuisce a delineare una visione più articolata e differenziata del costrutto. Allo stesso tempo l'empowerment giovanile rappresenta un ambito di ricerca che ancora necessita di un quadro teorico sistematico per comprenderne appieno le dinamiche.

Pur rientrando nel più ampio quadro teorico dell'empowerment, quello giovanile presenta peculiarità che lo distinguono e che rendono necessaria un'analisi più approfondita per comprenderne i meccanismi di sviluppo e le condizioni che ne favoriscono l'attuazione. I giovani, infatti, si trovano in una fase di transizione caratterizzata da specifiche sfide evolutive, che differenziano il loro percorso di empowerment rispetto a quello degli adulti. Questa fase della vita è segnata dalla necessità di costruire identità, autonomia e senso di appartenenza alla comunità, rendendo il processo di empowerment

particolarmente dinamico e interconnesso con fattori sociali, educativi e politici. Per questa ragione, la letteratura sottolinea l'importanza di approfondire lo studio dell'empowerment giovanile attraverso un approccio comparativo, capace di evidenziarne le dinamiche peculiari e le strategie più efficaci per il suo sviluppo. Sebbene le modalità con cui si manifesta possano variare, vi è un consenso tra gli studiosi nel ritenere che il cuore del concetto sia legato alla capacità dei giovani di affrontare in modo efficace le sfide del proprio percorso di crescita, sviluppando competenze che ne rafforzino l'autonomia e la partecipazione attiva nella società.

Nell'articolo *Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth* di Úcar Martínez e colleghi (2016) viene proposta un'interessante e articolata analisi sistematica della letteratura scientifica in ambito di *youth empowerment*. Gli autori hanno analizzato 297 riferimenti bibliografici, confermando la natura ambigua ed imprecisa del concetto di empowerment, sia per quanto riguarda la sua concettualizzazione, sia per quanto riguarda il suo uso teorico e pratico, controverso e diversificato. Gli autori, inoltre, concordano con buona parte della letteratura scientifica in merito all'utilità del costrutto per quelle situazioni caratterizzate da una condizione di marginalità e “mancanza di potere”, collegando una progettazione mirante all'empowerment all'acquisizione del controllo sulla propria vita, al cambiamento e alla trasformazione delle persone, dei gruppi e delle comunità (Boluijt, de Graaf, 2010; Hennink *et. al.*, 2012; San Saturnino, Gaicoechea, 2013; Stanton-Salazar, 2010).

Gli autori, riprendendo in particolare lo studio di Betancor (2011), concordano col ritenere che

empowerment processes are the result of an interaction, negotiated to a greater or lesser degree, between the capability or capabilities of a person, group or community and the options provided by the physical and sociocultural contexts in which they manage their lives. A person, group or community's level of empowerment at any given moment in any given sociocultural context is the result of this negotiation (Úcar Martínez *et. al.*, 2016, p. 409)<sup>40</sup>.

Attraverso la loro analisi, Úcar Martínez e colleghi (2016) collegano l'uso del termine empowerment a tre concetti specifici: 1) *power*, 2) *participation* e 3) *education*. Per quanto riguarda il *power*, gli autori, riprendendo la

<sup>40</sup> «I processi di empowerment sono il risultato di un'interazione, negoziata in misura maggiore o minore, tra le capacità di una persona, di un gruppo o di una comunità e le opzioni fornite dai contesti fisici e socioculturali in cui gestiscono la propria vita. Il livello di empowerment di una persona, di un gruppo o di una comunità in un dato momento e in un dato contesto socioculturale è il risultato di questa negoziazione», la traduzione è dell'autrice.

classificazione del termine di Kabeer (1994) e Rowlands (1995)<sup>41</sup>, si concentrano sulla progressione nei livelli di potere acquisiti attraverso processi istituzionali (top-down) (Fortunati 2014; Ricaurte *et. al.*, 2013) e/o attraverso pratiche comunitarie e auto-organizzate (bottom-up) (Peterson, 2014; Rojas, 2014). La *participation* viene articolata in tre dimensioni, che riprendono la tradizionale tripartizione di Zimmerman (2000): individuale, comunitaria e politica (Boluijt, de Graaf, 2010; Cargo *et. al.*, 2003; Checkoway, 2011).

Per quanto concerne l'*education*, la letteratura sottolinea il ruolo chiave dell'apprendimento nel promuovere l'empowerment giovanile. Quest'ultimo concetto, in particolare, «includes a range of concepts, including learning, awareness raising and skills acquisition. All are regulated by processes that can be either top-down or bottom-up» (p. 408)<sup>42</sup>. L'educazione è qui intesa come un processo di acquisizione di consapevolezza e sviluppo di capacità critiche che consentono ai giovani di assumere un ruolo attivo nella società. In particolare, si evidenzia come l'educazione all'empowerment includa elementi quali l'acquisizione di conoscenze e competenze (Agudo, Albornà, 2011; Hennink *et. al.*, 2012; Mohajer, Earnest, 2009; Özmete, 2011), la consapevolezza di sé e delle proprie risorse (Mackinnon, Stephens, 2010; Quiroga, Alonso, 2011; Zambrano, 2007) e lo sviluppo di capacità di agency per intervenire sulle proprie condizioni di vita (Alkire, 2005; Fortunati, 2014; Luttrell *et. al.*, 2009; Pick *et. al.*, 2007; Russell, Muraco Subramaniam, Laub, 2009; Tremblay, Gutberlet, 2010).

Hidalgo e colleghi (2024) sottolineano l'importanza di creare condizioni favorevoli affinché i giovani possano sviluppare competenze per affrontare le proprie difficoltà in modo autonomo e consapevole. Dal momento che i giovani riconoscono il valore della comunità nel loro percorso di crescita e autodeterminazione, ritenendola indispensabile per esercitare il proprio ruolo di cittadini, appare essenziale potenziare strategie di empowerment capaci di contrastare la perdita di diritti e di promuovere la cittadinanza attiva, sviluppando politiche educative che favoriscano spazi di partecipazione giovanile autentica e creando opportunità concrete di coinvolgimento dei giovani nei

<sup>41</sup> Kabeer (1994) e Rowlands (1995) teorizzano quattro tipologie di “power” in vista di comprendere meglio il concetto: a) *power over*, inteso come la capacità di resistere alla manipolazione all’interno di una relazione sociale di dominazione o subordinazione tra individui; b) *power to*, inteso in quanto potere di ottenere un risultato o di resistere al cambiamento; c) *power with* inteso in quanto potere che deriva dall’azione di gruppo in vista di affrontare problemi comuni; d) *power from within* presuppone una trasformazione della propria coscienza individuale in vista del miglioramento del rispetto e dell’accettazione di sé e di una nuova fiducia in se stessi per agire.

<sup>42</sup> «comprende una serie di concetti, tra cui l'apprendimento, la sensibilizzazione e l'acquisizione di competenze. Tutti sono regolati da processi che possono essere dall'alto verso il basso o dal basso verso l'alto», la traduzione è dell'autrice.

processi decisionali a livello comunitario. A tal fine, gli autori distinguono diverse tipologie di ambienti facilitanti, come spazi autogestiti, contesti riorientati in funzione delle esigenze giovanili e, in misura minore, ambienti monitorati.

L'intervento di empowerment richiede necessariamente una équipe educativa composta da professionisti capaci di muoversi utilizzando gli strumenti dello *scaffolding* (Vygotskij, 1934/2003), dell'accompagnamento, del bilancio di competenze, al posto di quello più tradizionali, che inseriscono il giovane dell'intervento all'interno di una progettazione puntuale, certamente equilibrata e pensata, ma sostanzialmente eterogestita.

Fondamentale è che la metodologia di ricerca sia

collaborative, in the sense that participants should have the opportunity to influence the concept, boundaries, and procedures even before data is collected. If we are willing to collaborate with the objectives of our work, that is, with the people themselves, the meaning of empowerment becomes quite clear. To benefit from this knowledge, it is necessary to listen to the people we are working with and studying. [...] It means adopting their perspective. When people collaborate, they engage in a process of mutual influence, revising their own viewpoints in light of others' perspectives (Rappaport, 1990, p. 45)<sup>43</sup>.

L'acquisizione di nuova *conoscenza* su sé stessi e sul mondo è infatti il primo passo del processo di empowerment, che deve essere affiancata, in un momento successivo, dalla *comprensione*, che comporta un processo di chiarificazione delle credenze e dei valori, attraverso esercizi come discussioni di gruppo, giochi di ruolo, ecc. Questi ultimi, infatti, incoraggiano la presa di coscienza, che dovrebbe permettere all'individuo di diventare *agentivo*, ovvero di prendere in mano gli eventi della propria vita e in grado di prendere decisioni.

Secondo Manderscheid e Pithon (2000), tale libertà di scelta necessità dell'acquisizione di *life skills*, tra cui la comunicazione efficace, la gestione dei conflitti e la capacità di lavorare in gruppo. Tali strategie di apprendimento partecipativo risultano cruciali per rendere l'empowerment un processo *sostenibile* e *trasformativo*.

<sup>43</sup> «collaborativa, nel senso che i partecipanti dovrebbero avere l'opportunità di influenzare il concetto, i limiti, e i procedimenti addirittura prima che i dati vengano raccolti. Se siamo disposti a collaborare con gli obiettivi del nostro lavoro, cioè con le persone stesse, il significato di empowerment diventa abbastanza chiaro. Per trarre profitto da questa conoscenza occorre saper ascoltare le persone con cui stiamo lavorando e studiando. [...] Significa far nostro il loro modo di vedere. Quando le persone collaborano intraprendono un processo di reciproca influenza rivedendo i propri punti di vista alla luce dei punti di vista altrui», la traduzione è dell'autrice.

Savoir communiquer efficacement, savoir entretenir des relations, savoir gérer des conflits, savoir travailler en groupe, savoir résister à la pression des pairs.... En fait, les stratégies construites sur l’“empowerment model” ont pour objectif d’entraîner le sujet à maîtriser les situations dans lesquelles il peut se trouver, à maîtriser son environnement, donc en un mot à devenir autonome pour ne pas dire libre<sup>44</sup> (p. 54-55).

Secondo gli autori, l’intervento di empowerment prende forma principalmente attraverso quattro strategie d’apprendimento: 1) apprendimento partecipativo e coinvolgente; 2) l’apprendimento per soluzione di problemi; 3) l’apprendimento attraverso il fare e il gioco di ruolo; 4) l’apprendimento per confronto sociocognitivo.

Úcar Martínez e colleghi (2016), nel corso della loro revisione scientifica (2016), propongono inoltre una strutturazione dell’empowerment giovanile articolata in sei dimensioni chiave, tra loro interconnesse: a) la *dimensione della crescita e del benessere*; b) la *dimensione relazionale*; c) la *dimensione educativa*; d) la *dimensione politica*; e) la *dimensione trasformativa*; f) la *dimensione emancipativa*.

Se la prima riguarda lo sviluppo personale e il benessere e sottolinea il ruolo fondamentale dell’autostima e della sicurezza psicologica nel favorire una partecipazione attiva nella comunità, la dimensione relazionale evidenzia l’importanza delle interazioni tra pari e con le figure adulte nel processo di crescita, rafforzando l’autoefficacia e la capacità di partecipare attivamente alla vita sociale. L’aspetto educativo si concentra poi sull’apprendimento attivo e critico, sia come acquisizione di competenze, sia come spazio di partecipazione e trasformazione sociale. Viene qui evidenziata l’importanza di metodologie educative che favoriscano un apprendimento attivo, critico e consapevole, basato su modelli pedagogici ispirati a Freire (1970). Sul piano politico, l’empowerment si lega alla capacità dei giovani di accedere a spazi decisionali e di incidere sulle dinamiche di governance, sviluppando una consapevolezza critica e un coinvolgimento attivo nei processi democratici. La dimensione trasformativa interpreta l’empowerment come un motore di cambiamento sociale, grazie al quale i giovani acquisiscono strumenti per analizzare criticamente la realtà e promuovere azioni concrete per la giustizia e l’inclusione; infine, quella emancipativa enfatizza la capacità di autodeterminazione e autonomia nelle decisioni, evidenziando la necessità di creare

<sup>44</sup> «Saper comunicare efficacemente, saper mantenere le relazioni, saper gestire i conflitti, saper lavorare in gruppo, saper resistere alle pressioni degli altri, e così via [...] In effetti, le strategie basate sul “modello di empowerment” mirano a formare le persone a padroneggiare le situazioni in cui possono trovarsi, a, a padroneggiare il loro ambiente, in breve a diventare autonome, per non dire libere», la traduzione è dell’autrice.

condizioni favorevoli affinché i giovani possano esercitare il loro ruolo di attori sociali, partecipando attivamente allo sviluppo delle proprie comunità e rivendicando i propri diritti.

Un altro aspetto interessante che emerge dall’analisi degli autori, direttamente collegato alle dimensioni sopra menzionate, è la necessità di creare ambienti educativi che siano *capacitanti*, ovvero contesti che permettano ai giovani di sperimentare autonomia, responsabilità e partecipazione attiva, rafforzando la propria *agency* e il senso di controllo sulla propria vita. In questo quadro, i percorsi di empowerment risultano maggiormente efficaci quando prevedono il coinvolgimento diretto dei giovani, favorendo l’assunzione di responsabilità e la co-costruzione del proprio percorso formativo e sociale<sup>45</sup>.

L’empowerment giovanile, dunque, rappresenta un processo che investe le dinamiche politiche e sociali, ridefinendo il ruolo dei giovani come attori capaci di contribuire al cambiamento collettivo. La sua efficacia dipende sia dalla capacità delle istituzioni di offrire spazi di partecipazione autentica, sia dalla disponibilità della società a riconoscere i giovani come soggetti in grado di incidere nella trasformazione della comunità di appartenenza.

In linea con tali affermazioni, Soler Maso e colleghi (2017) definiscono empowerment

el proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y que el medio le facilite efectivamente tales capacidades (p. 22)<sup>46</sup>.

La proposta degli autori si fonda su alcuni presupposti, tra cui il ruolo determinante dell’educazione e dell’ambiente nella costruzione del processo di empowerment. L’interazione tra *educazione* e *contesto* produce

<sup>45</sup> Abbiamo anticipato, in questa parte conclusiva del paragrafo, alcuni concetti non ancora affrontati e definiti in modo pertinente: rimandiamo il lettore ai capitoli quattro e cinque per una loro più completa ed esaustiva trattazione, oggetto del volume, e per una comprensione dell’anticipazione.

<sup>46</sup> «il processo che incrementa le possibilità che una persona possa decidere e agire in modo coerente su tutto ciò che riguarda la propria vita, partecipare al processo decisionale e intervenire in modo condiviso e responsabile su ciò che riguarda la collettività di cui fa parte. Ciò richiede due condizioni: che la persona acquisisca e sviluppi una serie di capacità personali (conoscenze, atteggiamenti, abilità, competenze...) e che l’ambiente le permetta di esercitare effettivamente tali capacità», la traduzione è dell’autrice.

empowerment nella condizione in cui i giovani sono in grado non solo di decidere, ma anche di agire coerentemente con le proprie decisioni e di partecipare attivamente ai processi decisionali che riguardano la collettività ed il loro ambiente di vita. Le *capacità personali* includono conoscenze, attitudini, abilità, valori e competenze che si sviluppano attraverso l'educazione. Queste capacità, per gli autori, permettono ai giovani di decidere autonomamente e di agire in modo coerente con le decisioni prese se supportate da un contesto *facilitante*. Il contesto sociale, politico ed economico, con le sue norme, politiche e risorse materiali, gioca quindi un ruolo cruciale nel permettere l'esercizio effettivo delle capacità personali.

Essi propongono di conseguenza un modello pedagogico che riprende il *Capability Approach* di Nussbaum (1997) e che mira a identificare i principali spazi (*dove*), momenti (*quando*) e processi (*come*) in cui si manifesta l'empowerment giovanile. Queste tre dimensioni, pur distinte, si intrecciano per offrire una visione olistica del costrutto, proponendo un quadro interpretativo coerente, utile sia per la ricerca sia per la progettazione di politiche e interventi educativi, offrendo linee guida per promuoverle.

## 2. Verso la teorizzazione dell'empowerment pedagogico: una proposta concettuale

### 1. Premessa

Il precedente capitolo ha consentito di individuare il concetto di empowerment in quanto costrutto complesso, non dotato di un significato univoco: un sistema all'interno del quale sia la base teorica dell'idea di empowerment, sia le sue declinazioni operative assumono caratteristiche specifiche in funzione della collocazione geografica, dello sviluppo temporale, della specifica corrente di pensiero, dell'approccio disciplinare di riferimento.

Allo stesso tempo, al di là delle inevitabili sfumature, si sono potute comunque delineare con chiarezza le caratteristiche costitutive dell'empowerment, ovvero il *corpus* delle affermazioni politico-culturali che rimangono sostanzialmente costanti alla base delle pur diverse rappresentazioni concettuali e storiche del concetto:

1. l'empowerment interviene nei processi che vanno dalla dipendenza all'autonomia, intendendo sostituire rapporti di tipo assistenzialistico con percorsi tendenti alla piena affermazione della capacità di auto-progettazione del soggetto;
2. l'empowerment riguarda la dimensione individuale, sociale e politica dell'individuo e dei gruppi;
3. i processi di empowerment si riferiscono immediatamente a singoli o a gruppi che sperimentano situazioni di minorità e deprivazione, ma possono rappresentare comunque una necessità per qualsiasi individuo;
4. l'empowerment non si prefigura con un percorso che si conclude con un risultato definitivo, bensì come apertura ad un modo di vivere che contraddistingue all'infinito l'identità dei singoli e dei gruppi;
5. le strategie dell'empowerment devono assumere tendenzialmente una dimensione sistematica e prefigurare interventi che spaziano dal clinico allo psicologico, all'educativo, al culturale, al politico;

6. nei percorsi di empowerment si mettono in discussione le gerarchie dei ruoli e si opera in direzione di un pieno riconoscimento e rispetto della pari dignità di tutte le persone coinvolte.

Nel contempo, negli ultimi decenni del secolo XX, sono state formulate e hanno trovato cittadinanza nel mondo della riflessione scientifica pedagogica e sociale altre idee, intitolate ad altre parole chiave, con propri quadri teorici e strumentazioni operative, che però appaiono confinare, quando non addirittura sovrapporsi, con alcuni dei caposaldi concettuali dell'empowerment.

Sia nel panorama scientifico che in quello politico-culturale italiano e internazionale, in un insieme articolato di approcci, possono essere esposte alcune idee e prospettive più significative e riconosciute.

La prima prospettiva è delineata dalla *Pedagogia degli oppressi*, o *Educación Popular*, già introdotta nel capitolo precedente in quanto parte integrante dei movimenti di emancipazione culturale e sociale emersi negli anni '60 in America Latina. A questa si affianca il concetto di *Resilienza* – come possibile idea di comunanza -inizialmente elaborato da Cyrilnik e successivamente sviluppato in Italia da Canevaro e da Malagut<sup>1</sup>.

Una seconda prospettiva è offerta dalla *Progettazione esistenziale* di Bertin, elaborata all'interno del paradigma del *problematicismo pedagogico*<sup>2</sup>, così come dalla *Pedagogia fenomenologica* di Bertolini<sup>3</sup>. A questi si aggiungono le riflessioni sul concetto di *Cittadinanza democratica e partecipativa* e le prospettive offerte dagli *Approcci cooperativi*.

<sup>1</sup> Costrutto mediato dalla fisica, è stato ripreso negli anni '80 dalle scienze sociali, prima di tutto dalla psicologia anglo-americana – in particolare con gli studi della psicologia dell'emergenza – francese, italiana e spagnola, trovando successivamente formulazioni teoriche ed applicazioni pratiche anche in ambito psichiatrico e pedagogico. Tra le principali teorizzazioni: Canevaro, 2001; Cyrilnik, 2000; Malagut<sup>i</sup>, 2005; 2020; Norris, Steven, Wyche, Pfefferbaum, 2008).

<sup>2</sup> La scuola del problematicismo pedagogico bolognese è stata fondata da Giovanni Maria Bertin, primo direttore dell'allora Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. L'opera fondamentale rimane: Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma. Il pensiero di Bertin è stato sviluppato e approfondito da colleghi e collaboratori fino ai nostri giorni. All'interno della vasta letteratura scientifica in argomento, si veda: Gattullo *et al.*, 1985.

<sup>3</sup> La pedagogia fenomenologica, fondata da Piero Bertolini, ha il suo fulcro nel concetto di pedagogia come scienza ispirata alla fenomenologia husseriana. I principali scritti dell'autore relativi alla fondazione della pedagogia fenomenologica sono: Bertolini P. (1958), *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna; Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Razioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze; Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.

Infine, come terza prospettiva, assumono particolare rilevanza per questa trattazione il *Capability Approach* e l'*Human Development*, insieme al concetto di *Agency*. Questi ultimi costrutti, di fondamentale importanza per l'analisi teorica, saranno ripresi e approfonditi nel prossimo capitolo, fornendo una base per ulteriori riflessioni sullo sviluppo umano e sulle dinamiche trasformative in ambito educativo.

Nell'ammettere, quindi, la parzialità della scelta operata, esplicitiamo che l'intento è di far emergere una direzione pedagogica, già maturata nella Scuola dell'Ateneo Bolognese e dei suoi maestri, estendendone alcuni portati allo Human Development Approach che, in parte, ne esprime alcuni assunti. In questo capitolo quindi, saranno ripresi alcuni concetti espressi come vicini dell'empowerment con la finalità di comparare queste loro caratteristiche teoriche ed operative, identificando analogie e differenze rispetto all'empowerment, alla ricerca di possibili contaminazioni concettuali in vista di delineare le peculiarità di un empowerment a carattere squisitamente *pedagogico*, in quanto precursore ed, insieme, propulsore di cittadinanza attiva, democrazia, partecipazione, inclusione, diritti ed equità. Parole calde, attraverso le quali si è già dipanata la visione e la politica pedagogica della pedagogia bolognese.

## 2. Empowerment pedagogico

In un'ottica pedagogica, ricercando definizioni in lingua italiana del termine *empowerment* che possano, se non corrispondere, almeno avvicinarglisi, troviamo “valorizzazione del proprio sé”, “riappropriazione soggettiva del potere”, “sviluppo di potenzialità”, “assunzione di autoconsapevolezza”, “rendere capaci”, “aumento della responsabilità personale e collettiva”; “aumento della capacità di progettare e realizzare”, “aumento della possibilità di controllo, di scelta e di azione sul proprio contesto” ecc.

Il costrutto, nella sua dimensione pedagogica, sembra quindi potersi tradurre con l'aiutare, se stessi e gli altri, ad assumere la consapevolezza del proprio valore e delle proprie potenzialità e di accrescere le proprie competenze e capacità nella direzione di una scoperta o riscoperta della propria identità e consapevolezza di poterne essere fieri e di potere e dovere farsi valere. L'empowerment pedagogico è quindi innanzitutto quel processo di riconquista della consapevolezza di sé, delle proprie risorse e potenzialità, della propria possibilità di agire; allo stesso tempo, è un *dare potere* all'altro da sé, abilitandolo a fare qualcosa che desidera fare, mettendolo *nella condizione di...*, stimolandolo a puntare su sé stesso e sulle proprie risorse interne.

La dimensione pedagogica del costrutto di empowerment non insiste però esclusivamente sull’aspetto individuale: l’empowerment pedagogico si riferisce a quel processo educativo di ampliamento esistenziale della possibilità di controllo, di scelta e di azione di un soggetto, di un gruppo, di una comunità su se stessi e sul proprio contesto, attraverso la mobilitazione delle proprie risorse interne – cognitive, emotivo-volitive, relazionali, comportamentali – e di quelle esterne, presenti nel proprio ambiente di vita, in vista di co-creare un presente ed un futuro sostenibile all’interno di una società inclusiva in cui l’unicità e i diritti di ogni persona vengano tutelati e garantiti (Fabbri, 2005).

L’empowerment pedagogico è di conseguenza un costrutto multilivello che trova nella *dimensione contestuale* una delle sue specificità. Il riferimento al contesto intende qui sottolineare la stretta relazione che l’empowerment pedagogico, il linea con la psicologia di comunità, delinea tra la sfera individuale e l’ambito sociale e di comunità (Zimmerman, 2000): il raggiungimento del benessere personale è allo stesso tempo *presupposto* e *risultato* di un cambiamento trasformativo che implica una modificazione strutturale, profonda, generativa dell’ambiente di vita sociale e comunitario, in vista di migliorare la propria ed altrui qualità della vita, in un’ottica di equità, inclusione, cittadinanza e partecipazione (Kamruzzaman, 2020).

In questo quadro, le tre dimensioni dell’empowerment psicologico, assunte dalla concettualizzazione pedagogica del costrutto, sono di per sé essenziali e ricorsive: dare la possibilità ai cittadini, in quanto singoli e membri di un gruppo, di partecipare attivamente ai processi decisionali ed alle azioni che portano alla gestione e/o risoluzione di questioni e problematiche contestuali e quotidiane di interesse condiviso inerenti al proprio contesto di vita, comporta necessariamente, da parte del singolo, la forte motivazione e la decisione di farsi parte attiva del processo trasformativo, la necessità di considerare e di partire dalle risorse esistenti nel proprio territorio, l’interesse a condividere obiettivi, valori e orizzonti di senso a cui tendere, la consapevolezza delle proprie ed altrui capacità e risorse e l’utilizzo delle stesse in vista di agire in maniera efficace ed efficiente per il bene comune, attraverso l’agire autonomo verso l’acquisizione di diritti per sé e per la collettività.

Il costrutto di empowerment pedagogico viene utilizzato quindi per indicare processi di intervento trasformativo, a carattere individuale, sociale e politico, che mirano all’emancipazione attiva dei soggetti ai quali si rivolgono, nonché alla promozione della capacità dei soggetti stessi di *diventare risorsa*, progressivamente *agenti* del proprio percorso di costruzione di identità, autonomia, progettualità. La finalità, squisitamente pedagogica, è l’acquisizione da parte dei soggetti coinvolti di un maggiore controllo sulla propria vita e sulle decisioni che li riguardano, insieme ad una maggiore

possibilità di scelta tale da influenzare e contribuire al cambiamento nei confronti del contesto sociale in cui vivono (Fabbri, 2009).

La dimensione politica dell'empowerment pedagogico rappresenta di per sé un orizzonte di senso a cui tendere. L'ideale a cui si ispira è quello di una società nella quale la prospettiva dell'empowerment abbia sotto tutti gli effetti una piena cittadinanza, luogo di valorizzazione di quelle istanze di libertà, di democrazia, di diritti inviolabili di ogni cittadino in quanto tale che permettono ai soggetti di appropriarsi del *potere*, inteso come *possibilità di...*, come *diritto di* pensare, fare, discutere, scegliere, decidere, ma anche, dissentire, contestare, scioperare, cambiare, trasformare..., stimolando l'individuo all'appropriazione di autonomia, criticità, eticità e responsabilità verso sé stesso e verso la collettività.

A differenza di altre sue matrici disciplinari, l'empowerment pedagogico si configura in quanto concetto olistico: mette al centro degli interventi non solo alcune categorie sociali o gruppi minoritari esposti, *a-rischio-di* emarginazione, devianza, dipendenza ecc., ma l'intera popolazione, e questo in un'ottica innanzitutto di *prevenzione globale*. Esso riguarda ciascuna persona, ciascun gruppo, ciascuna comunità che senta il bisogno di modificare alcuni aspetti di sé stessi, del proprio contesto di vita, in specifici ambiti della propria esistenza.

L'empowerment pedagogico si discosta con forza da qualsiasi progettazione che inneschi dipendenza e schiavitù negli individui o nei gruppi coinvolti ed è contrario a qualsiasi intervento di "cura" che non contribuisca strutturalmente alla formazione di individui autonomi e di identità indipendenti (Guerra, 2007). L'empowerment pedagogico intende, al contrario, dar spazio al soggetto, aiutandolo a diventare egli stesso il protagonista del proprio processo di apprendimento, di socializzazione e di formazione, e questo attraverso la *conoscenza*, la scoperta delle proprie e delle altrui potenzialità, delle risorse materiali ed intellettuali presenti nel proprio contesto di vita; l'*interpretazione*, la comprensione e la creazione di nuove modalità di interazione attiva e creativa tra le stesse; l'*azione*, la costruzione di inediti percorsi verso la propria emancipazione, autonomia, libertà, indipendenza (Fabbri, 2005).

Individuando come centrali i termini pedagogici di *intenzionalità, possibilità e responsabilità* (Bertolini, 1988; Bertin, 1982; Bertin, Contini, 2004; Frabboni, 1999) quest'ultima necessariamente individuale e collettiva, le figure educative devono puntare sul riconoscimento o sulla riconsiderazione, da parte degli utenti, delle proprie capacità e delle proprie potenzialità di azione e di controllo – un controllo che è pur sempre e necessariamente relativo – sulla propria realtà, riconsiderando così le possibili relazioni esistenti tra un dato evento e la possibilità di intervenire su di esso; lo scaturente aumento di autostima potrà permettere al soggetto ed al gruppo di immaginare,

prima, e di affrontare concretamente, poi, presenti e future situazioni esistenziali ritenute destinatarie di un qualche cambiamento.

Per “dar voce” ai soggetti attraverso il “fare” e “l’agire” è indispensabile pensare ad interventi pedagogici improntati all’empowerment che si propongano di fornire innanzitutto strumenti di padronanza, di controllo su se stessi, sul proprio contesto e sulle relazioni con gli altri da sé, elementi indispensabili per poter gestire contesti relazionali e cooperativi in maniera costruttiva, equilibrata, permettendo di realizzare in essa la propria autonomia, avendo possibilità di scelta, di agire, di costruire e ricostruire il proprio percorso di vita, ridando così un *senso* al proprio sé e alla propria esistenza, realizzando, o meglio, avvicinandosi il più possibile alla propria progettazione esistenziale pensata.

Marco Rossi Doria considera l’empowerment pedagogico in quanto concetto estremamente concreto, legato alla pratica, all’agire sociale

la singola parola indica una moltiplicazione di azioni e pratiche concrete, tese all’effettiva protezione, alla partecipazione, alla dischiusura e al potenziamento delle occasioni per bambini e ragazzi. *Rendere capaci*: le scuole, i bambini, gli insegnanti, le istituzioni. *Rendere capaci le risorse umane* (Rossi Doria, 2009, p. 39, il corsivo è dell’autrice).

Una tale progettualità richiede una dimensione sistemica e figure educative multidisciplinari di grande competenza, disponibili a stabilire rapporti paritari con i propri utenti. Il loro ruolo non deve consistere semplicemente nel fornire nozioni, bensì nell’accompagnare il percorso di *alfabetizzazione* e di *coscientizzazione*, utilizzando strumenti condivisi di dialogo e di partecipazione attiva; le figure educative dovrebbero essere in grado di muoversi utilizzando gli strumenti dello *scaffolding* (Vygotskij, 1934/2003), dell’accompagnamento, del bilancio di competenze, a fronte di altri più tradizionali che inseriscono il soggetto dell’intervento in una progettazione puntuale, certamente equilibrata e pensata, ma sostanzialmente eterogestita.

La dimensione intenzionale del *futuro*, che rievoca l’utopia bertiniana come orizzonte regolativo dell’azione educativa (Bertin, 1968) e che si intreccia con la visione progettuale e politica della scuola teorizzata da Frabboni (2007; 2008), rappresenta un’altra parola chiave dell’empowerment pedagogico. Quest’ultimo si configura in quanto processo dinamico, pro-attivo, *in-divenire*, che si realizza passo a passo, contestualmente al procedere quotidiano del cammino emancipativo che alimenta la speranza del futuro e la percezione del singolo in quanto persona in grado di pensare, scegliere, dissentire, agire per sé e per il bene comune.

L’aumento di auto-consapevolezza di sé stessi, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, così come di quelli relativi al proprio contesto sociale,

culturale, economico, politico, rappresentano tutti presupposti essenziali per l’acquisizione di un maggior controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte personali, sociali, politiche.

La persona “empowered” impara progressivamente ad assumere il ruolo di protagonista e guida della propria vita, che si delinea come un percorso di ricerca, conoscenza, sperimentazione e crescita continuo lungo l’intero arco della vita, all’insedia di una ritrovata costruttività del vivere» (Gualandi, 2009, p. 2).

I prossimi tre sottoparagrafi saranno dedicati ad approfondire le principali “direzioni intenzionali”<sup>4</sup> del costrutto di empowerment pedagogico: la dimensione *politica*; la dimensione *culturale*; la dimensione della *progettualità trasformativa* (fig. 1).

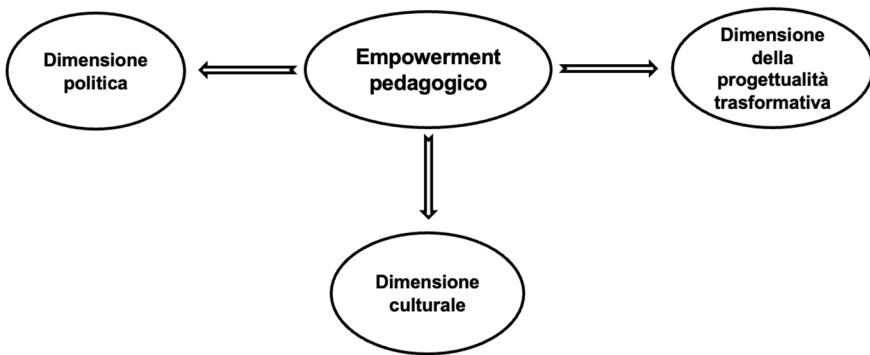


Fig. 1 – Le tre dimensioni trasformative dell’empowerment pedagogico.

Questa articolazione, pur inserendosi in un quadro di riferimento consolidato, rappresenta un’ipotesi originale dell’autrice, la quale propone una prospettiva che intende porsi in quanto contributo originale e sistematico nei confronti del dibattito accademico sull’empowerment pedagogico. In tale prospettiva integrata e multisfaccettata del costrutto pedagogico l’empowerment è visto in quanto processo educativo e riflessivo volto a sviluppare non

<sup>4</sup> Il termine è ripreso dalla teorizzazione di Piero Bertolini (1988) rispetto alle direzioni intenzionali originarie della pedagogia fenomenologica – *sistemicità, relazione reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità* – ovvero quelle «strutture portanti (dell’esperienza) che non vanno ovviamente considerate in modo statico, come qualcosa di ‘sostanziale’ e perciò di contenutisticamente immutabile; ma in modo dinamico o concretizzato» (Bertolini, 1988, p. 167).

solo competenze individuali, ma anche capacità di partecipazione e trasformazione sociale.

In particolare, la dimensione politica si concentra sull'empowerment come stimolo per una cittadinanza attiva e orientata alla giustizia sociale, promuovendo il dialogo tra educazione e politica, facendo riferimento a diversi studiosi quali Dewey, Bertolini, Arendt e Ellerani<sup>5</sup>; la dimensione culturale si ispira a pensatori come Gramsci, Sartre e Freire<sup>6</sup>, ponendo la cultura come mezzo di emancipazione e coscientizzazione collettiva; infine, la dimensione della progettualità trasformativa, riletta alla luce del *Transformative Learning* di Mezirow e del *Learning by expanding* di Engeström e sostenuta dalle riflessioni di autori come Bertolini e Bertin<sup>7</sup>, enfatizza il ruolo della riflessione critica nella costruzione di percorsi autentici di cambiamento.

### 3. La dimensione politica

L'impegno pedagogico non può mai essere neutrale, è gioco-forza riconoscere che esso possiede una sorta di inesauribile forza di rottura nei confronti di qualsiasi situazione politica risulti fonte di offuscamenti e di contraddizioni; nel contempo, ha la responsabilità di formare i cittadini a una sensibilità e, perché no, a una competenza politiche adeguatamente convincenti. (Bertolini, 2003, p. 35).

Come specificato nel paragrafo precedente, la stretta connessione tra soggetto e la possibilità di influire sul proprio contesto di vita, determinandolo, rappresenta una delle peculiarità – per chi scrive probabilmente la più rilevante – dell'empowerment a carattere pedagogico: la sua connotazione politico-trasformativa (fig. 2).

<sup>5</sup> Di seguito alcuni riferimenti, presenti in bibliografia, dei principali scritti degli autori citati, relativi alla dimensione politica dell'educazione: Dewey, 1916; 1938; Bertolini, 1958; 2003; Arendt, 1985; 1994; 2001; 2006; Ellerani, 2017a; 2019a.

<sup>6</sup> Di seguito alcuni riferimenti, presenti in bibliografia, dei principali scritti degli autori citati, relativi alla dimensione culturale dell'educazione: Gramsci, 1916; 1917; 1958; Sartre, 1990; 1995; Freire, 1970; 1973.

<sup>7</sup> Di seguito alcuni riferimenti, presenti in bibliografia, dei principali scritti degli autori citati, relativi alla dimensione trasformativa dell'educazione Mezirow, 1991; 2003; Engeström, 1987; 2015; Bertolini, 1988; Bertolini, Caronia, 1993; Bertin, 1968; 1982; Bertin, Contini, 2004.

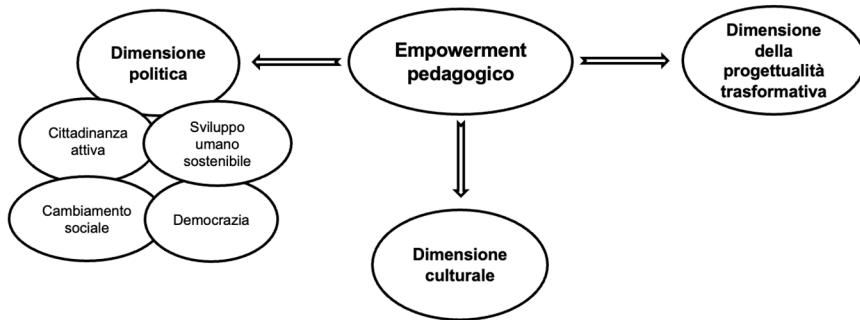


Fig. 2 – La dimensione politico-trasformativa dell’empowerment pedagogico.

Si intende qui evidenziare il respiro *utopico* del discorso pedagogico, quell’andare *oltre il già dato* attraverso la dimensione pedagogica della *possibilità*, la quale, non esulando dalla dimensione pedagogica del *rischio* che sempre connota ogni disegno educativo, dilata ed estende il significato di utopia rendendola potenzialmente *ipotizzabile, sostenibile, percorribile*.

All’interno della dimensione politica dell’empowerment pedagogico

la direzione intenzionale della possibilità (inoltre) permette di restituire all’individuo l’opportunità di incontrarsi autenticamente con l’altro e con le istituzioni, in un atto di apertura e svelamento costante [...] e allo stesso tempo, di ricondurre l’uomo [...] al centro dell’istituzione e dell’azione politica, [...] (e, insieme,) al *senso* dell’istituzione, al suo significato *storicamente* radicato e, proprio per questo, *intenzionalmente modificabile* (Balduzzi, 2002, p. 96).

L’autrice prosegue sottolineando che educazione, politica e diritto dovrebbero appunto convergere nella tensione al *cambiamento*, ovvero verso la dimensione temporale del  *futuro* «mettendo nelle condizioni l’uomo non solo di obbedire ed adeguarsi all’esistente ma anche di pensare altrimenti e realizzare l’immaginato» (Ibidem).

Il connubio tra la dimensione educativa e politica è fortemente sostenuto da Bertolini il quale, nel suo saggio *Educazione e politica* (2003), afferma come ciascuno dei due termini sia inserito in un rapporto di *interdipendenza reciproca* in cui un concetto riprende e rafforza l’altro, il tutto all’interno di una dimensione di responsabilità educativa e culturale.

La correlazione tra l’educazione e la politica costituisce una sorta di garanzia per entrambe. Da un lato, in quanto la politica, pur nella sua autonomia, non poteva prescindere dagli ideali formativi che un’attenta e spregiudicata riflessione sull’uomo e sul suo essere nel mondo giungeva a concepire. Dall’altro lato, l’educazione, pur nella sua specificità, non poteva perdere in discorsi troppo astratti o

moralistici, in quanto la sua quasi costitutiva attenzione per l'esperienza politica la costringeva a fare i conti con la prassi e dunque con la realtà per così dire quotidiana (p. 3).

Il fatto poi che l'educazione e la politica rappresentino ambiti primari e necessari alla vita e allo sviluppo umano trova fondamento nell'assunto epistemologico per cui ogni soggetto necessita di una dualità in vista della propria sopravvivenza e realizzazione.

É possibile allora rintracciare nell'*intersoggettività* una *categoria fondativa* dell'esistenza e della costruzione della realtà umana, presupposto sul quale, e a partire da cui, si realizzano realtà sociali differenti in relazione ai luoghi e ai tempi in cui le analizziamo, ovvero geograficamente e storicamente connotate» (Balduzzi, 2002, p. 89, il corsivo è dell'autrice).

In questo quadro, il soggetto è considerato non solo in quanto inserito in un contesto familiare, sociale, gruppale, ma visto anche come parte di un sistema allargato di relazioni e poteri, sul quale può pronunciarsi in maniera democratica appropriandosi degli strumenti atti alla partecipazione allargata.

Secondo la pedagogia fenomenologica, entrambi le scienze richiamerebbero quindi ciascun soggetto alle proprie responsabilità ed all'impegno individuale e sociale, in vista del benessere e della realizzazione di tutti e di ciascuno, presupposti essenziali del pensare e dell'agire pedagogico e, insieme, politico.

Pensare politicamente e agire politicamente significa dunque riscoprire il *senso della politica*, la *responsabilità dell'educazione*, la necessità che queste due esperienze dell'uomo sappiano rapportarsi l'una all'altra; e significa la possibilità di scoprire o riscoprire la *gioiosa fatica di pensare e di agire sensatamente* (p. 163).

Anche il problematicismo pedagogico dichiara la sua ferma militanza nei confronti della dimensione politica dell'educazione:

la Pedagogia non può che essere *impegnata* in una qualche direzione. A decidere quale senso dare alla storia, alla società, alla cultura, ai valori: a scegliere tra *conservazione e progresso*. La validità della sua prospettiva non va commisurata soltanto all'organicità della formulazione teoretica, ma anche alla capacità di agire-nella-storia per realizzare in essa l'istanza di "integrazione" in cui si esprime l'infinita ricchezza della vita. Il fatto che tale "integrazione" sia irrealizzabile in assoluto (data la problematicità dell'esperienza educativa) non nega – ma al contrario rafforza – la positività e la fecondità dell'impegno con cui la donna e l'uomo costruiscono – insieme alla loro umanità di singoli – anche l'umanità degli altri (Frabboni, 2012, pp. 24-25).

È in questo contesto che un altro concetto vicinore del costrutto di empowerment, l'*educazione alla cittadinanza* – di per sé concetto complesso ed articolato, dinamico, presente in maniera considerevole nel dibattito politico e pedagogico di questi ultimi decenni – entra in gioco, accostandosi ed integrandosi con la dimensione pedagogica dell'empowerment, alimentando la sua dimensione politico-trasformativa.

Bertolini (2003) individua infatti la prospettiva della cittadinanza in quanto luogo privilegiato di incontro tra l'educazione e la politica:

Il concetto di cittadinanza ha [...] un contenuto inequivocabilmente educativo: ove non diventasse qualcosa di concreto attraverso un processo educativo, la prospettiva della cittadinanza rimarrebbe vuota di senso innanzitutto politico e quindi di nessun valore per l'uomo. D'altro canto, ove l'educazione alla cittadinanza non trovasse uno sbocco politico concreto, rimarrebbe una prospettiva velleitaria, una semplice affermazione di principio, priva di qualsiasi valenza anche pedagogica (p.131-132).

Secondo il pedagogista, la strada grazie alla quale tutti i cittadini, i giovani *in primis*, possono riguadagnare o guadagnare il *gusto* della politica è l'educazione, o meglio l'*educazione intesa come pratica politica*: «ciò esige in primo luogo dagli educatori un'analogia tensione verso un pensare e un agire politici» (p. 162). In secondo luogo, Bertolini indica lo scambio reciproco tra l'istanza politica e quella educativa come modalità per perseguire un'*educazione alla cittadinanza* che restituiscia a tutti i cittadini capacità di *pensare e di agire politicamente*,

intendo [...] riferirmi alla capacità che dev'essere di tutti di vivere la propria quotidianità sotto il segno della consapevolezza politica. Come dire che ciascuno, nei luoghi in cui si trova e nelle funzioni che esercita appunto quotidianamente, deve sempre di nuovo chiedersi quale possa essere la sua responsabilità politica, che è contemporaneamente responsabilità verso sé stessi e verso gli altri (p. 162-163).

Guerra (2007), esponente del problematicismo pedagogico, attribuisce al concetto di educazione alla cittadinanza, al di là delle differenti matrici ed esperienze mutuate in diversi contesti formativi, due significati che si ricollegano alla matrice squisitamente politica dell'educazione: il primo, *civicsness*, relativo all'educazione civica così come si insegnava a scuola fino alla recente introduzione della legge 92/2019, relativa alla conoscenza e alla pratica del sistema di leggi, regole, convenzioni riferite a una particolare comunità civile; il secondo, *citizenship*, intesa in quanto educazione socio-politica, relativa alla consapevolezza di far parte del sistema di elementi culturali, valori, tradizioni storicamente prodotti dalla comunità stessa. Una didattica che

miri all’empowerment del soggetto in quanto cittadino che partecipa attivamente alla vita e alla storia della propria comunità, *determinandola*, dovrà puntare, secondo l’autore, sulla fruttuosa integrazione di entrambi i suoi significati sopra delineati.

Solo questa è una visione forte della cittadinanza che la può rendere oggetto di un progetto formativo articolato in percorsi di istruzione, di ricerca e di creatività: *istruzione*, per gli infiniti possibili rimandi alle singole discipline del curricolo di ogni ordine scolastico; *ricerca*, perché l’idea di continua trasformazione delle differenze che formano la città chiede la partecipazione diretta del discente a percorsi formativi fatti solo in parte di saperi consolidati; *creatività*, perché nel senso indicato la cittadinanza è fatta di cittadini chiamati a dare alla città il loro contributo originale di conoscenze, valori, utopie» (p. 18, il corsivo è dell’autrice).

Proprio come il termine *cittadinanza*, anche quello di *democrazia* racchiude in sé un ventaglio di significati. La parola *democrazia* (dal greco *démós*, popolo, e *krátos*, potere) si riferisce sia ad una forma di governo in cui la sovranità è in mano al popolo, sia ad un’attitudine, una cultura, uno stile di vita (Dewey, 1916; 1938). L’educazione verso valori, comportamenti, pratiche democratiche che regolano la vita comunitaria è fondamentale per iniziare a parlare di *cultura della democrazia* (CoE, 2016) verso la quale è essenziale educare i cittadini ad uno stile di vita *democratico*, ad una *cultura della democrazia* appunto, che li renda cittadini *empowered*, autonomi, competenti, partecipativi e propensi alla condivisione di esperienze e di saperi all’interno delle loro comunità: soggetti dotati, in altre parole, di capacità trasformative nel promuovere i diritti umani fondamentali e valori di inclusività e di tolleranza (Fabbri, Soriani, 2021).

Secondo il Consiglio d’Europa (2016), il concetto di *cittadinanza democratica* si riferisce alla partecipazione attiva dei soggetti all’interno di un sistema di diritti e di responsabilità a cui tutti i cittadini hanno accesso. Qui l’elemento cardine è da ricercarsi, ancora una volta, nella relazione fra individuo e società: relazione che dà corpo ad un concetto di cittadinanza come un sistema estremamente *dinamico* ed *in costante divenire*, analizzato secondo due approcci: quello *sociale*, con l’intrecciarsi della dimensione politica, comunitaria, culturale ed economica (all’interno delle quali sono individuabili le seguenti sottodimensioni: diritti e responsabilità, società in quanto contesto in cui si concretizzano i rapporti tra individui, patrimonio culturale, relazione fra persone e mercato del lavoro), dimensioni imprescindibili per il funzionamento di qualsiasi società; quello *individuale*, relativo al senso di appartenenza di un individuo, che è diverso per ognuno e che può variare nel tempo. Ciascun individuo è costituito da *appartenenze diverse e*

la consapevolezza della complessità della propria identità cresce insieme al numero di sensi di appartenenza in cui ci si riconosce (López et al., 2003).

Questo approccio trova piena risonanza nel pensiero di Sen (2006), il quale rifiuta l'idea di un'identità unica, imposta o ereditata, affermando che ciascun individuo è portatore di *multiple affiliations* – culturali, sociali, politiche, professionali – tra le quali dovrebbe poter scegliere liberamente e consapevolmente, in base alla propria coscienza e capacità di ragionamento, in dialogo con i contesti di vita e con le relazioni significative.

L'acquisizione da parte di ciascun cittadino del *senso di cittadinanza* è quindi un processo evolutivo, individuale ed, allo stesso tempo, comunitario, che si radica nei vissuti personali dei soggetti, nella capacità di stare insieme, di creare *appartenenza* ed *appartenenze*. La promozione di percorsi di educazione alla cittadinanza così intesi crea le condizioni per lo sviluppo di *cittadinanza attiva e democrazia partecipativa*; ciò sollecita le persone ed, in particolare ma non solo, le giovani generazioni, a partecipare attivamente cooperando in vista di promuovere consapevolezza, responsabilità, eticità individuale e comunitaria.

La sfida educativa che si profila è quella di comprendere il valore della logica partecipativa, legittimando quei processi potenzialmente fecondi per i singoli cittadini e per tutta la comunità, capaci di sviluppare connessioni, promuovere coinvolgimento e responsabilità diffusa, allargare il senso di fiducia (Amadini, 2017, p. 43).

Considerando le riflessioni fin qui esposte, è importante sottolineare come un progetto di educazione alla cittadinanza, strutturato tenendo conto le diverse dimensioni descritte, non possa che essere inquadrato all'interno della prospettiva politica e pedagogica dell'empowerment, intesa qui in quanto valorizzazione e conferimento del potere al singolo e alla comunità, educati ad una socialità critica e pro-attiva, soggetti politicamente orientati, costruttori consapevoli della propria esistenza e con la volontà di modificarla e di determinarla in vista del benessere della società nella quale vivono in quanto cittadini informati e responsabili.

Un empowerment inteso come: potenziamento e coordinamento delle risorse esistenti [...]; messa in campo di possibili sviluppi del sistema rafforzando le potenzialità del sistema preesistente; individuazione di processi sostenibili e strutturazione di potenziali basi per lo sviluppo possibile attraverso l'accrescimento delle opportunità di scelta, di rafforzamento delle innovazioni e delle sperimentazioni; infine, come agire generativo che procede attraverso processi di azione-conoscenza-azione (Guerra, Caldin, 2017, p. 130).

Lo scopo ultimo è quello di dare un nuovo ruolo ai cittadini: un ruolo mirante alla partecipazione attiva, alla presa di responsabilità, alla mobilitazione per agire e partecipare pienamente alla vita politica, sociale, culturale del proprio contesto sociale.

In merito, Ellerani (2017a) riconosce la portata innovativa ed estremamente attuale del pensiero di Freire il quale «ha posto in essere una *proposta generativa* di educazione degli adulti che, a partire dai processi di “coscientizzazione” e di partecipazione, può essere connessa all’attuale lifelong learning e lifewide learning» (p. 139, il corsivo è dell’autrice). In questo quadro, educare alla cittadinanza diventa l’elemento fondativo per creare e diffondere una cultura alla vita democratica e partecipativa.

Una simile concezione di *cittadinanza democratica* si ricollega inevitabilmente con il costrutto di *Competenza globale* (OCDE PISA 2018), intesa come

The capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different culture, and to act for collective well-being and sustainable-development (p. 166)<sup>8</sup>.

L’acquisizione di questa competenza multidimensionale, intrinsecamente legata a quella di *Global Citizenship Education* (Unesco, 2014; 2018; Milana, Tarozzi, 2021), presuppone lo sviluppo di quattro dimensioni per poter essere efficaci in modo informato, critico, competente e inclusivo all’interno della società:

The capacity to examine issues and situations of local, global and cultural significance; the capacity to understand and appreciate different perspectives and world views; the ability to establish positive interactions with people of different national, ethnic, religious, social and cultural background or gender; the capacity and disposition to take constructive action to word sustainable development and collective well-being (pp. 7-8)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup>«La capacità di esaminare questioni locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri, di interagire in modo aperto, appropriato ed efficace con persone di cultura diversa e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile», la traduzione è dell’autrice.

<sup>9</sup>«la capacità di esaminare questioni e situazioni di significato di rilevanza locale, globale e culturale; la capacità di comprendere e apprezzare prospettive e visioni del mondo diverse; la capacità di stabilire interazioni positive con persone di diversa provenienza nazionale, etnica, religiosa, sociale e culturale o di genere; la capacità e la disposizione a intraprendere azioni costruttive per lo sviluppo sostenibile e il benessere collettivo», la traduzione è dell’autrice.

È evidente che l'accrescimento della capacità di esprimere un'efficace cittadinanza, porta allo sviluppo di rispetto condiviso tra le persone, basato sulla dignità di ogni Essere Umano (Nussbaum, 2007).

É così che la mente 'competente' diviene trasformativa, nel suo 'essere nel fare', in grado di costruire conoscenze, valori e atteggiamenti attraverso i quali formare talenti e contribuire a creare equità e sostenibilità» (Ellerani, 2019a, p. 2).

In questo contesto, attraverso la formazione alle competenze trasversali, in particolare quella relativa alla cittadinanza globale, si auspica che il diritto alla cittadinanza si rinnovi continuamente in risposta ai nuovi bisogni emergenti, in una prospettiva di apprendimento permanente, riflessione questa in linea con gli obiettivi de *The 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015; Unesco, 2017) all'interno di un approccio *Lifelong-Lifeewide-Lifedeep Learning* (Fabbri, 2019).

Bertolini (2003), pur sottolineando la necessità di costruire una democrazia partecipata, indica, allo stesso tempo,

la necessità di *andare oltre la democrazia* in quanto espressione dell'esigenza di non adagiarsi mai in ciò che si è già raggiunto, ovvero di essere sempre in una tensione verso il superamento di tutte e di qualsiasi forma storicamente realizzata di democrazia (p. 51).

Dallari (2002), in merito, ne precisa un ulteriore significato complementare

*andare oltre* la democrazia significa allora semplicemente imparare ad andare oltre le sue rappresentazioni stereotipe e preconfezionate, significa che gli educatori devono smettere di pensare di essere detentori di regole, modelli e valori, che si esprimono, oggi, anche e soprattutto nella convinzione che esistano saperi capaci, taurimurgicamente, di *abilitare all'esistenza* [...] per intraprendere un percorso di redenzione della perdita del centro (dei centri) attraverso l'*accettazione del valore della debolezza e del paradigma della differenza*, ma perché questo accada occorre che la pedagogia e le pratiche educative abbandonino l'aspirazione a qualsivoglia egemonia: segnatamente l'egemonia di curricola che altro non sono che le maschere di modelli identitari "forti" ancora carichi di volontà di potenza e di aspirazioni alla gloria, per riscoprire quella capacità di attesa, di ascolto, di racconto e di commento che caratterizzano una dimensione *autenticamente intersoggettiva dell'educazione* (p. 151).

Il rimando alle parole di Freire è forte:

la liberazione comunque non può essere ottenuta dall'uomo singolo con le sue sole forze, come pure non è liberazione di alcuni fatta da altri. Essa è il risultato di un processo che si realizza nel rapporto dialettico degli uomini tra loro, con la mediazione del mondo, cioè ‘*dentro la storia*’ che essi hanno il compito di fare e *trasformare ininterrottamente* (Freire, 1974, p. 44, il corsivo è dell'autrice).

L'azione pedagogico-politica prospettata dall'empowerment pedagogico è orientata al dialogo e all'azione, alla trasformazione, al cambiamento delle relazioni di potere all'interno delle comunità. Gli individui sono portati ad assumere competenze critiche e problematizzanti, ponendo le condizioni perché passino

dalla conoscenza basata sulle opinioni alla conoscenza razionale, consentendo loro di *andare oltre se stessi*, verso l'emancipazione definitiva [...] il vero aiuto da dare all'uomo consiste nell'aiutarlo ad aiutare se stesso, nel farlo *agente* del suo stesso recupero, nel collocarlo in una posizione critica di fronte ai suoi problemi (Freire 1971, p. 87, il corsivo è dell'autrice).

La fiducia nella capacità degli uomini di essere *agenti di cambiamento* la troviamo anche nel pensiero di Arendt (1985):

il miracolo della libertà è racchiuso in questo saper cominciare, che a sua volta è racchiuso nel dato di fatto che ogni uomo, in quanto per nascita è venuto al mondo che esisteva prima di lui, e che continuerà dopo di lui, è a sua volta un nuovo inizio [...] La grande importanza che il concetto di inizio e origine ha per tutti i problemi strettamente politici deriva dal semplice fatto che l'azione politica, come ogni azione, è essenzialmente sempre l'inizio di qualcosa di nuovo; come tale, essa, in termini di scienza politica, costituisce la vera essenza della libertà umana (pp. 107-108).

Per Arendt la politica non riguarda l'uomo, ma la *pluralità degli uomini*, qualificandosi in quanto *occasione e spazio di libertà* in vista della realizzazione di una vita libera, vissuta necessariamente insieme agli altri da sé, dei quali si riconosce la *diversità*. Il concetto arendtiano del *politico*, di un politico realmente democratico, quindi intende sottolineare come tale scienza nasca necessariamente *tra* gli uomini e che la *libertà* e la *spontaneità* rappresentano i presupposti essenziali per il formarsi di un reale spazio *politico* in cui è possibile un'*interazione orizzontale* e un'*azione collettiva* fra gli uomini. Per l'autrice tale libertà si può raggiungere attraverso il *dialogo*:

Se il senso della politica è la libertà, ciò significa che in quello spazio, e in nessun altro, abbiamo realmente il *diritto di aspettarci dei miracoli* [...] perché gli uomini, finché possono agire, sono in grado di compiere l'improbabile e incalcolabile e lo

compiono di continuo, che lo sappiano o no (Arendt, 2001, pp. 26-27, il corsivo è dell'autrice).

La concezione arendtiana del politico ci riporta ancora una volta alla prospettiva dell'empowerment pedagogico, in particolare all'idea di educazione come pratica politica che si concretizza attraverso l'azione educativo-politica in quanto *pratica di libertà*. Secondo Freire, gli oppressi subirebbero

un dualismo che si installa nell'intimo del loro essere. Scoprono che, non essendo liberi, non arrivano ad essere *autenticamente*. Vorrebbero essere, ma hanno paura. Sono se stessi e ad un tempo sono l'altro, che si è introiettato in loro come coscienza oppressiva. La trama della loro lotta si delinea tra l'essere se stessi o l'essere duplici. Tra l'espellere o no l'oppressore che sta dentro di loro. Tra il superare l'alienazione o il rimanere alienati. Tra seguire prescrizioni o fare delle scelte. Tra essere spettatori o attori. Tra agire o avere l'illusione di agire, mentre sono gli oppressori che agiscono» (Freire, 1971, p. 54, il corsivo è dell'autrice).

L'azione pedagogico-politica qui prospettata è orientata al dialogo e all'azione, alla trasformazione, al cambiamento delle relazioni di potere all'interno delle comunità attraverso la condivisione del percorso da parte di *tutti* i soggetti implicati nell'esperienza di cambiamento. Tale prospettiva riguarda infatti intenzionalmente sia la parte di popolazione oppressa sia, allo stesso modo e attraverso il tentativo di costruire una relazione tra le due componenti, gli stessi oppressori: la finalità è quella di riequilibrare i rapporti di potere tra oppressi ed oppressori, ponendo le premesse per il costituirsi di una società democratica e partecipativa.

Sarebbero questi alcuni dei *miracoli* auspicati da Arendt, derive utopiche che accomunano ogni prospettiva pedagogica che investa sull'educazione come motore di sviluppo e di emancipazione: il superamento di una logica di mera appropriazione da parte degli oppressi della cultura delle classi dominanti; la volontà di far interagire positivamente nei percorsi di riequilibrio la componente degli *oppressi* e quella degli *oppressori*; la sostenibilità politica di percorsi che vedono la dimensione educativa guidare le riforme economiche e sociali.

In linea con questa riflessione è il pensiero di Nussbaum (2012): i concetti di dignità umana e di giustizia sociale rappresentano per la studiosa elementi prioritari con la costruzione di un progetto etico-politico, basato sul framework del *Capability Approach* e *Human Development*, in vista sia di riconoscere diritti umani universali, diritti che dovrebbero essere rispettati e garantiti da tutti i governi nei confronti dei propri cittadini, sia di valutare la *qualità della vita* delle persone, soprattutto di quelle che vivono in situazione di ignoranza e depravazione culturale, di marginalità e di devianza, di

povertà, di disabilità e di esclusione sociale, così come delle persone, sostanzialmente donne, che provvedono, designate a tale lavoro non retribuito dalla cultura patriarcale, a coloro che vivono situazioni di dipendenza, di non autonomia. Per Nussbaum queste categorie di persone non sono poste dalla società nelle condizioni e/o non hanno la possibilità e le risorse per vivere la propria vita facendo scelte autonome, libere, razionali, essendo paradossalmente titolari di diritti fondamentali, ma non potendo esercitarli appieno.

Secondo l'autrice (2012a) gli Stati sembrano regolare i propri sistemi di istruzione, di formazione, di valutazione sul *profitto*, seguendo la deriva funzionalistica dell'investimento in educazione. Nussbaum mette quindi in discussione le teorie della giustizia, in particolare quelle relative al contratto sociale. Riprendendo Kittay (1999), individua in tale teoria diversi presupposti non fondati: «il nostro discorso politico è diffusamente determinato da un'idea di società basata su un contratto di *mutuo vantaggio* [...] tutte le teorie del contratto sociale ricorrono a un'ipotesi immaginaria che sembra del tutto innocente: la *finzione* di un adulto competente» (Nussbaum, 2012b, p. 35, il corsivo è dell'autrice). Gli stessi presupposti li possiamo trovare nella *Società Bene Ordinata* di Rawls (1971), società formata da adulti partecipi e cooperativi, contraenti capaci e consapevoli dei propri diritti e dei propri bisogni; in una simile società, come sottolinea Kittay, le cure delle persone con bisogni che vanno al di là di quelli "primari" individuati si delegano ad uno stadio legislativo secondario rispetto a quello della pianificazione delle istituzioni di base.

Nussbaum, schierandosi con forza contro tali politiche disumanizzanti e prendendo in analisi il costrutto di *Human Development*, considera invece centrali e inalienabili le capacità individuali della persona:

il modello di sviluppo umano è legato alla democrazia perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria vita è un ingrediente basilare di un'*esistenza umanamente degna*, dove il tipo di democrazia che si persegue prevede un ruolo forte per i diritti fondamentali che non possono essere sottratti agli individui dall'arbitrio della maggioranza (2011, p. 41-42, il corsivo è dell'autrice).

Tale prospettiva pone al centro delle strategie di crescita del singolo e della comunità lo sviluppo di *capability* (Sen, 1992; Nussbaum, 1997), condizione strategica per la libertà degli esseri umani e la possibilità di assumere un ruolo attivo all'interno della propria comunità, anche in vista di un miglioramento dello sviluppo economico e produttivo.

Secondo Ellerani (2019a) il *Capability Approach* interpreta l'educazione come

generatore di valore, direzionato dalle opzioni di *libertà di essere e di fare* che modellano la *scelta di funzionamenti* che sono significativi per il proprio progetto di vita al quale ognuno attribuisce valore. Una prospettiva di autodirezione e di co-costruzione, che permette al soggetto sia di realizzarsi nella dimensione individuale che nella piena cittadinanza, come responsabili di partecipazione alle scelte sociali. Senza un’opportunità così autenticamente offerta - un’educazione e i mezzi per avvalersene – si accetterebbe che molti esseri umani permangano con limitate libertà e capacità di agire (p. 64).

Dal momento che pedagogia e politica risultano intimamente intrecciate e tendenti al *bene comune*, che deve essere anch’esso necessariamente *storico e contestualizzato* (Freire, 1974),

Le considerazioni relative a riconoscimento, rispetto ed educazione alla politica conducono alla definizione dei processi di democratizzazione che fanno della divulgazione dei diritti umani e della pace l’indispensabile premessa per una loro effettiva realizzazione nella vita delle persone all’interno di sistemi nazionali e internazionali. È quindi indispensabile un grande impegno per un’educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell’esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d’ambito e la tensione verso il bene di tutti» (Elia, 2012, p. 1).

L’autore, riprendendo Zagrebelsky, evidenzia come lo stretto legame esistente tra pedagogia e politica possa essere volano di aspirazione verso ideali universali, collettivi, andando al di là delle culture della soggettività che costringono l’uomo nel proprio particolare, per realizzare una realtà in cui il soggetto, attraverso l’interazione con l’altro da sé,

pone in essere l’esigenza e la prospettiva di veder riconosciuti e rispettati i propri diritti [...] L’educazione alla politica si dirige verso una meta ben definita nel tentativo di aiutare una attiva presenza sociale e civile finalizzata a una crescita del *bene comune*» (Elia 2012, p. 3, il corsivo è dell’autrice).

Per Mortari (2002)

l’azione con cui una pluralità di soggetti si impegnano a costruire un mondo umano è la politica, qui intesa in senso aristotelico come un *agire in accordo con altri per il bene comune* [...] L’agire politico non è un semplice amministrare, poiché implica un inventare e dare corpo a mondi di esistenza tali da consentire la massima realizzazione possibile dell’umanità di ciascuno. Al centro della politica vi è sempre, infatti, la preoccupazione di costruire un mondo in cui poter condurre una vita umana degna di essere vissuta» (pp. 49-50, il corsivo è dell’autrice).

L'autrice, riprendendo Nussbaum, parla di “eccellenti progetti di vita”, risultato di una politica sociale basata sull’idea di una “buona qualità della vita”, sempre aperta a nuove ed inedite sue formulazioni e basata sulla piena partecipazione di tutti.

Il compito di una buona politica non è quello di operare delle scelte, ma di offrire le condizioni non solo per una libera ed autonoma scelta, ma anche per una eccellente scelta. Una politica così intesa trova il suo punto archimedico nella promozione di ambienti formativi volti a preparare cittadini attentamente e criticamente partecipi alla definizione delle scelte politiche. Fondamentale è in questa direzione l’educazione a pensare (Mortari, 2004, p. 109).

Analizzando quanto sopra proposto, è possibile riscontrare una ulteriore convergenza tra la dimensione politica dell’empowerment pedagogico ed un altro dei suoi concetti viciniori, il Capability Approach, in particolare per quanto riguarda l’interpretazione dell’educazione come fondamento dello sviluppo umano e della democrazia. È infatti possibile individuare in entrambi le concettualizzazioni

una prospettiva di educare ad apprendere e trasformare, i luoghi della vita e i contesti, come processo di emancipazione e di costruzione della democrazia, con una convinzione della natura etica della pratica educativa in quanto pratica specificatamente umana, totalmente contrapposta ai fini del mercato liberista (Ellerani, 2017a, p. 139).

All’interno delle nostre società contemporanee, così come nella cornice dell’attuale scenario internazionale, il divario delle opportunità di accesso alla cultura risulta sempre più marcato; appare complesso costruire, per molte Paesi, le condizioni di benessere necessarie allo sviluppo di autonomi e sostenibili progetti di vita individuale e sociale, nel rispetto dei diritti umani, riducendo le diverse vulnerabilità, svantaggi, esclusioni sociali che affiggono gran parte della popolazione mondiale. Fondamentale, in vista di arginare e gestire tale crisi globale, generando processi di azione-conoscenza-azione, è quindi la

costruzione e (la) diffusione dei saperi [...] (il) tessere relazioni e costruire “ponti” a sostegno dei processi fondamentali per uno sviluppo umano sostenibile, costruito non unicamente su parametri di sviluppo economico, bensì basato su conoscenze e competenze appartenenti a diversi ambiti disciplinari e professionali, tenendo conto della complessità dei singoli contesti (Guerra, Caldin, 2017, p. 130).

## 4. La dimensione culturale

Contro tutto questo voi non dovete far altro (io credo) che continuare semplicemente a essere voi stessi: il che significa a essere continuamente irriconoscibili. Dimenticare subito i grandi successi: e continuare imperterriti, ostinatamente, eternamente contrari, a pretendere, a volere, a identificarvi col diverso; a scandalizzare; a bestemmiare.

Pasolini, P.P. (1975), *Ai radicali*, XV Congresso del Partito radicale, novembre 1975.

Dopo aver dichiarato che una rivisitazione del concetto di empowerment in chiave pedagogica rifugge da letture che isolano i problemi dell'individuo e dei gruppi dal contesto socio-culturale di appartenenza, dall'impegno politico, dalla necessità di riappropriarsi della responsabilità sulla città in senso cosmopolita, ci si sofferma ora, riprendendola ed attualizzandola, sulla proposta gramsciana di *liberazione* del soggetto, in quanto singolo ed in quanto membro di una comunità, attraverso l'utilizzazione dello *strumento della cultura* (fig. 3).

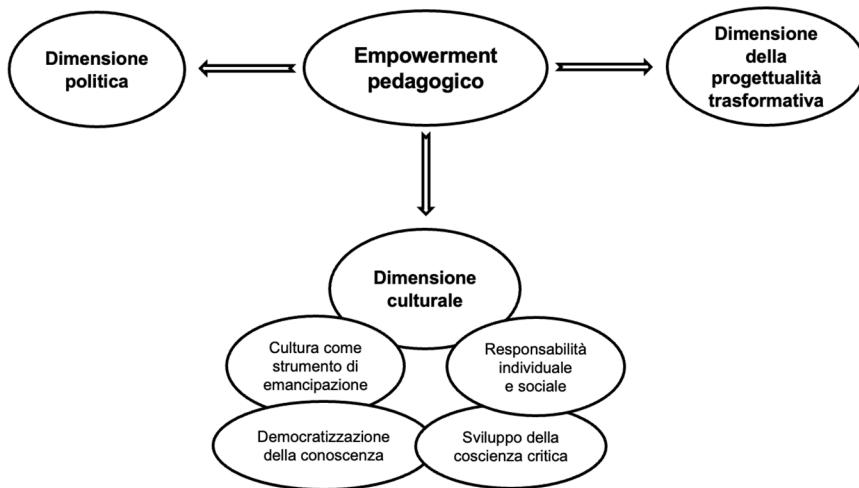


Fig. 3 – La dimensione culturale-trasformativa dell'empowerment pedagogico.

Per Gramsci (2001), le cui riflessioni non smettono mai di essere attuali e che dobbiamo richiamare e sottolineare con forza in particolare nella nostra società contemporanea, la *cultura* può essere considerata *strumento di*

*empowerment*, nella sua accezione squisitamente pedagogica, uno strumento trasformativo a carattere olistico-sistematico, in quanto concerne sia la sfera personale, sia quella sociale, sia quella politica.

La cultura, alla stregua di qualsiasi tecnica o strumento, può assumere però distinte connotazioni, a seconda della finalità che l'uomo si prefigge quando si serve di essa. Da sempre la classe dominante la utilizza per restare al potere, rendendo il popolo ignorante e perpetuando lo *status quo*. Gramsci parla infatti di *egemonia culturale* riferendosi al dominio della classe borghese nei confronti del popolo attraverso l'imposizione dei propri modelli, delle proprie rappresentazioni e visioni culturali, fino alla loro interiorizzazione, presupposto questo per la creazione di un complesso sistema di controllo sociale, economico, politico.

In particolare, parlando della coscienza teorica dell'uomo attivo di massa, ovvero dell'intellettuale, egli sostiene che

la sua coscienza teorica [...] può essere storicamente in contrasto col suo operare. Si può quasi dire che egli ha due coscenze teoriche (o una coscienza contraddittoria), una implicita nel suo operare e che realmente lo unisce a tutti i suoi collaboratori nella trasformazione pratica della realtà e una superficialmente esplicita o verbale che ha ereditato dal passato e ha accolto senza critica. Tuttavia questa concezione "verbale" non è senza conseguenze: essa riannoda a un gruppo sociale determinato, influisce nella condotta morale, nell'indirizzo della volontà, in modo più o meno energico, che può giungere fino a un punto in cui la contraddittorietà della coscienza non permette nessuna azione, nessuna decisione, nessuna scelta e produce uno *stato di passività morale e politica*. La comprensione critica di se stessi avviene quindi attraverso una *lotta di "egemonie" politiche*, di direzioni contrastanti, prima nel campo dell'etica, poi della politica, per giungere a una elaborazione superiore della propria concezione del reale» (Gramsci, 2001, *Quaderno 11*, §12, p. 1385, il corsivo è dell'autrice).

Gramsci vede quindi l'intellettuale del tempo legato insindibilmente all'egemonia politica dominante, in quanto suo *strumento di propaganda*, di persuasione delle masse, affianco a strutture ideologiche ed istituzioni quali la scuola dell'obbligo, i partiti, la Chiesa, i mass media. Conseguentemente parla di un intellettuale "distinto e staccato dal popolo", sottolineando che

L'errore dell'intellettuale consiste nel credere che si possa *sapere senza comprendere* e specialmente *senza sentire ed essere appassionato* [...] non si fa storia-politica senza *passione*, cioè *senza essere sentimentalmente uniti al popolo*, cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole, cioè spiegandole [e giustificandole] nella determinata situazione storica e collegandole dialetticamente alle leggi della storia, cioè a una superiore concezione del mondo,

scientificamente elaborata, il “sapere” (Gramsci, *Quaderno 4*, §33, p. 452, il corsivo è dell'autrice).

Un intellettuale, questo descritto da Gramsci, agli antipodi rispetto a quello teorizzato ed agito da Sartre, ovvero un intellettuale *engagé*, socialmente, politicamente ed eticamente impegnato, in-situazione, in grado di influenzare il dibattito politico prendendo posizione ed occupandosi concretamente dei problemi politici e sociali e sociale all'interno della propria e di società ‘altre’.

Non è correndo dietro all’immortalità che si diventa eterni [...] ma perché avremo *combattuto appassionatamente* nella nostra epoca, perché l’avremo *amata appassionatamente* e avremo accettato di seguirne fino in fondo la sorte. [...] Ci schieriamo al fianco di chi vuole mutare insieme la condizione sociale dell’uomo e la concezione che egli ha di se stesso (Sartre, 1995, p. 127).

Gramsci intende portare la cultura al proletariato in vista di sottrarla alla sottomissione nei confronti degli intellettuali borghesi. Per fare ciò bisogna innanzitutto chiarire il vero significato di cultura, per poi intervenire nella lotta politica con la *forza della cultura*: innanzitutto

Bisogna disabituarsi e smettere di concepire la cultura come sapere enciclopedico, in cui l'uomo non è visto se non sotto forma di recipiente da empiere e stivare di dati empirici; di fatti bruti e sconnessi che egli poi dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario per poter poi in ogni occasione rispondere ai vari stimoli del mondo esterno. Questa forma di cultura è veramente dannosa specialmente per il proletariato [...] La cultura è una cosa ben diversa (Gramsci, 1916).

Si tratta di una cultura, quella gramsciana, antipositivistica ed organizzata, legata da una parte alla dimensione freiriana della *coscientizzazione*, intesa qui come il momento *soggettivo* dell’istruzione; dall’altra a quello *oggettivo*, esterno, in cui il momento organizzativo non riguarda esclusivamente la dimensione individuale, ma anche quella relativa agli strumenti per la diffusione della cultura stessa (Manacorda, 2015). In questa direzione, Baldacci (2017) riprende il concetto gramsciano di *educazione come antitesi* per riflettere sul ruolo formativo della scuola nella trasformazione della coscienza e nella costruzione di una cittadinanza consapevole.

L’educazione come antitesi, come lotta contro il senso comune assorbito acriticamente dall’ambiente [...], la lotta per il superamento del folklore è necessaria per formare nuovi intellettuali (anziché subalterni) ed è significamente affidata – oltre che ai consueti insegnamenti scolastici – all’istruzione relativa ai diritti e ai doveri, concernente la formazione del cittadino [...] [e] si realizza attraverso l’istruzione,

tramite l'insegnamento di una cultura superiore. L'istruzione rispetto a un sapere superiore educa la mente, la trasforma, perché porta a una modificazione degli abiti mentali dello scolaro, diviene la sua nuova natura (pp. 237-238 e 242).

La cultura quindi, ancora una volta, in quanto elemento di empowerment, di presa di coscienza, di potere, uno degli elementi della rivoluzione che si gioca nel continuo rapporto dialettico che Gramsci individua tra struttura e sovrastruttura.

Gramsci parla innanzitutto di acquisizione e di sviluppo del proprio *senso critico*<sup>10</sup>, ovvero di cultura intesa in quanto «organizzazione del proprio io interiore, esercizio del pensiero e acquisto di idee generali, abitudine a connettere cause ed effetti, conquista, insomma, di una concezione superiore» (Manacorda, 2015, p. 29) e ancora «presa di possesso della propria personalità, conquista di scienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri» (Gramsci, 1916), conquiste queste che non possono avvenire per evoluzione spontanea, «giacché l'uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica e non natura» (Gramsci, 1958, p. 24), ma attraverso un'azione culturale, «in una cultura che sia attiva per la forza della sua organizzazione» (Manacorda 2015, pp. 29-30).

La cultura per Gramsci è anche oggettiva, esterna, è «un modo di essere che determina una forma di coscienza» (Gramsci, 1958, p. 300), «è elaborazione attiva, volontaria – attraverso l'organizzazione – di una cultura capace di intervenire nello sviluppo politico ed economico» (Manacorda, 2015, p. 31).

E questa coscienza si è formata [...] per la riflessione intelligente, prima di alcuni e poi di tutta una classe, sulle ragioni di certi fatti e sui mezzi migliori per convertirli da occasione di vassallaggio in segnacolo di ribellione e di ricostruzione sociale. Ciò vuol dire che ogni rivoluzione è stata preceduta da un intenso lavoro di critica, di penetrazione culturale, di permeazione di idee attraverso aggregati di uomini prima refrattari e solo pensosi di risolvere giorno per giorno, ora per ora, il proprio problema economico e politico per se stessi, senza legami di solidarietà con gli altri che si trovano nelle stesse condizioni (Gramsci, 1916).

<sup>10</sup> È da questa concezione di cultura, più introversa, che deriva il metodo attivo proposto ai membri del Club di vita morale, ovvero «la discussione disinteressata di problemi etici e morali, la formazione di una abitudine alla ricerca, alla lettura fatta con disciplina e metodo, all'esposizione semplice e serena delle convinzioni» (Gramsci, *Lettera a Giuseppe Lombardo Radice*, marzo 1918, pubblicata in 'Rinascita', XXI, 10, 1964, p. 32).

Inoltre, la sua affermazione rivoluzionaria «tutti gli uomini sono intellettuali» (Gramsci, 2001, Vol. III, Quaderno 12, §1, p. 1516) intende sottolineare come qualsiasi lavoro produttivo contenga al suo interno necessariamente “un minimo di attività intellettuale creatrice”. Nonostante tali aspetti vengano costantemente e quotidianamente repressi dall’ottica capitalista, è l’intelligenza creatrice e creativa dell’uomo che rende il lavoro umano, di qualsiasi tipo esso sia, intelligente, ovvero produttivo di *senso* e di *valore*:

Non c’è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l’*homo faber* dall’*homo sapiens*. Ogni uomo, infine, all’infuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un “filosofo”, un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo, cioè a suscitare nuovi modi di pensare (Gramsci, 2001, Vol. III, Quaderno 12, §3, pp. 1550-1551).

L’empowerment pedagogico ancora una volta riprende e sostiene l’attualità della proposta freiriana: fervido oppositore dell’educazione “depositaria”, di quella controproducente ed insensata dicotomizzazione della realtà che permea di a-simmetria anti-dialogica il rapporto educativo educatore/educando<sup>11</sup> portando alla disumanizzazione, Freire parla di «cultura del silenzio» (2011, p. 47), di uomini ridotti al mutismo cronico che sono «semplicemente *nel* mondo, e non *con* il mondo e *con* gli altri. Uomini spettatori e non ri-creatori del mondo» (Freire, 2002, pp. 87-88). In un tale sistema sociale l’educazione non può che perpetuare la polarizzazione oppressore-oppresso, «facendosi paladina di una concezione del sapere, della scienza, della storia in possesso soltanto di alcuni, mentre gli altri, la maggioranza, vengono “alienati” in una condizione di minorità e di ignoranza» (Milan, 2008, p. 53).

Marcuse (1968/2016) parla, in proposito, di ‘*blockierte Gesellschaft*’: come afferma Gallino (2016) riferendosi all’opera dell’autore:

I giovani del ’68 trovarono gli argomenti e le parole atte a conferire forma definitiva a un’idea che in modo meno articolato circolava già da tempo in Europa [...] (:) le società europee, uscite ormai da oltre vent’anni dall’esperienza del fascismo e della guerra, e dedicatesi con conclamata devozione alla pratica della democrazia, ricca di promesse per un continuo, dinamico rinnovamento di rapporti sociali, di uomini, e di idee, (erano) in realtà, ciascuna a suo modo, forme di *blockierte*

<sup>11</sup> «L’educatore educa, gli educandi sono educati; l’educatore sa, gli educandi non sanno; l’educatore pensa, gli educandi sono pensati; l’educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente; l’educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati; [...] l’educatore infine è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti» (Freire, 2002, p. 30).

*Gesellschaft*, di società bloccata. [...] Una società dov'era cresciuta la soddisfazione per aver sconfitto il fascismo e la povertà si ritrovava così [...] ad essere dipinta dai suoi giovani come un nuovo sistema oppressivo, tanto più efficace per la sua inedita capacità di inserire nella coscienza stessa dei suoi membri la convinzione di vivere in un regime di autentica libertà (p. ix).

Contraddistingue la teoria critica di Marcuse un pessimismo radicale ed esistenziale, derivante dal concetto hegeliano e marxiano di *totalità* ripreso dalla Scuola di Francoforte e, in maniera specifica per non dire estrema, dall'autore: non vi sarebbe nessuna possibilità di cambiamento sociale nelle società industriali avanzate, in quanto i rapporti sociali dominanti permee-rebbero e plasmerebbero ogni sfera della vita, non permettendo nemmeno alla stessa classe operaia di attualizzare forme di innovazione relative al proprio status, in quanto perfettamente integrata nel sistema sociale esistente. Marcuse propone, a conclusione del suo saggio (1964), una frase di Walter Benjamin, scritta all'inizio dell'era fascista, che descrive in maniera puntuale, riassumendola, l'essenza del suo pensiero socio-politico: «Nur um der Hoffnungslosen willen ist uns di Hoffnung gegeben» (Benjamin, in Marcuse, 1964/2016, p. 260)<sup>12</sup>. Sarebbero infatti, solo i disperati, i diseredati, i disoccupati, gli emarginati, i reietti dalla società a rappresentare l'unico possibile volano di svolta della situazione, in quanto esclusi in toto dalla società e dal processo 'democratico' e quindi non "contaminati" dallo stesso.

Si trattrebbe di quello stesso sottoproletariato urbano che, una decina di anni prima ed in contesto italiano, descriveva Pasolini (1955/2012), con dozvia di particolari, nel suo celebre *Ragazzi di vita*, romanzo/documentario sulla condizione disagiata e sul degrado economico, culturale e valoriale dei ragazzi *borgatari* dei quartieri periferici romani nel secondo dopoguerra, giovani derubati del proprio presente, così come del proprio futuro e del proprio passato, privati, a causa della guerra fascista, di una qualsiasi forma di educazione e di formazione, disoccupati loro e le loro famiglie o comunque dediti a lavori saltuari, occasionali, al limite della legalità, privi di consapevolezza per le proprie radici storiche e di alcuna forma di coscienza politica.

Cerami, riportando nella sua introduzione all'opera parte della lettera di Pasolini a Garzanti, scrive:

[...] a rendere 'prosaica ed immorale' la vita di questi ragazzi (che la guerra fascista ha fatto crescere come selvaggi: analfabeti e delinquenti) è la società che al loro vitalismo reagisce ancora una volta autoristicamente imponendo la sua ideologia morale [...] (Cerami in Pasolini, 1955/2012, p. 7).

<sup>12</sup> «La speranza ci è data solo per il bene di chi è senza speranza», la traduzione è dell'autrice.

Pasolini nel suo romanzo riassume la propria teoria critica nei confronti della società contemporanea, testimoniando l'ineludibilità del futuro dei giovani del sottoproletariato, già pesantemente segnato dall'appartenenza di classe ed impossibile da modificare. Per l'autore infatti, a differenza di quanto teorizzato da Marcuse e da Freire, l'unica strategia funzionale per i ragazzi delle borgate romane è l'aderenza al modello borghese dominante ed immanente: «Il Riccetto è ormai perso tra gli altri, anonimo: un giovanotto o quasi, che fa il manovale a Ponte Mammolo, chiuso nell'egoismo, nella sordidezza di una morale che non è la sua» (Pasolini, 1955/2012, p. 10).

Marcuse (1968/2016) sostiene invece che una società, per essere realmente democratica ed aperta al cambiamento, deve avere l'intenzionalità di *dialogare* con le opposizioni, senza escluderle a priori o senza 'assorbire democraticamente' al suo interno, rappresentate non tanto dalla classe operaia, ma, come precedentemente dichiarato, dal sottoproletariato, il *Lumpenproletariat* marxiano, legittimando la sua partecipazione attiva alle questioni politico-sociali. La 'democrazia dello status quo' dovrebbe cedere il passo ad una reale democrazia partecipativa.

Il *dialogo educativo* tra oppressi ed oppressori, nella sua dimensione relazione e cooperativa, rappresenta il primo strumento dell'*educazione problematizzante* proposta da Freire, strumento autentico, democratico, trasformativo che, per sua essenza, è portatore di istanze di conoscenza, di partecipazione attiva, di libertà.

Da noi, l'educazione dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento; in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire le antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento che fossero in sintonia col clima nuovo, proprio della transizione» (Freire, 1973, p. 124).

Non si parla qui di un processo calato dall'alto, eterodiretto, ma di un processo di *coscientizzazione* che passa sia dal concetto di *acculturazione* gramsciana, sia dalla rappresentazione sartriana della *coscienza del singolo in quanto coscienza di gruppo*.

In prima istanza, il *linguaggio* secondo Gramsci, o, meglio, l'appropriazione di un linguaggio qualitativamente congruo da parte del popolo, è il presupposto per l'acquisizione di una visione del mondo e di una lettura della storia 'altre' rispetto a quelle tradizionalmente possedute:

Se è vero che ogni linguaggio contiene gli elementi di una concezione del mondo e di una cultura, sarà anche vero che dal linguaggio di ognuno si può giudicare la maggiore o minore complessità della sua concezione del mondo. Chi parla solo il dialetto o comprende la lingua nazionale in gradi diversi, partecipa necessariamente

di una intuizione del mondo più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata, anacronistica in confronto delle grandi correnti di pensiero che dominano la storia mondiale. I suoi interessi saranno ristretti, più o meno corporativi o economicisti, non universali (Gramsci, 2001, Vol. II, nota III, pp. 1375-1395).

Gramsci (1958), inoltre, sente la necessità che la propaganda politico-culturale sia “sempre un tantino superiore alla media” delle persone a cui si rivolge, in vista di lavorare su quella *zona di sviluppo prossimale* vigotskiana per contrastare una borghesia capitalista particolarmente “audace e spregiudicata”.

I settimanali socialisti s’adattano al livello medio dei ceti regionali ai quali si rivolgono; il tono degli scritti e della propaganda deve però sempre essere un tantino superiore a questa media perché ci sia uno stimolo al progresso intellettuale, perché almeno un certo numero di lavoratori esca dall’indistinto generico delle rimasticature da opuscoletti, e consolidi il suo spirito in una visione critica superiore della storia e del mondo in cui vive e lotta (p. 239).

Altra teorizzazione che accomuna il pensiero di Gramsci a quello di Freire e quindi ad un empowerment squisitamente pedagogico è rappresentata dal concetto di *democratizzazione della cultura*, realizzabile non individualmente ma attraverso la cooperazione e la condivisione dei saperi, acquisiti in maniera critica e considerati strumenti essenziali da cui partire per realizzare azioni sociali, culturali, politiche.

Creare una nuova cultura non significa solo fare individualmente delle scoperte “originali”, significa anche e specialmente diffondere criticamente delle verità già scoperte, “socializzarle” per così dire e pertanto farle diventare base di azione vitali, elemento di coordinamento e di ordine intellettuale e morale (Gramsci, 2001, Vol. II, nota IV, pp. 1375-1395).

In seconda istanza, per Sartre (1990) *coscienza e mondo* sono tra loro inscindibili, per cui esisterebbe la *coscienza di sé* solo in quanto si ha *coscienza del mondo*. Il soggetto è inoltre pienamente *responsabile* della progettazione esistenziale, per sé e per gli altri da sé.

E, quando diciamo che l’uomo è responsabile di se stesso, non intendiamo che l’uomo sia responsabile della sua stretta individualità, ma che egli è responsabile di tutti gli uomini [...] Quando diciamo che l’uomo sceglie, intendiamo che *ciascuno di noi si sceglie*, ma, con questo, vogliamo anche dire che *ciascuno di noi*, scegliersi, *sceglie per tutti gli uomini* (p. 38, il corsivo è dell’autrice).

Tale dimensione necessariamente sociale della cultura, dal sapore sostanzialmente ed inequivocabilmente pedagogico-politico, costituisce il fondamento delle teorizzazioni di Freire, Gramsci, Sartre e di molteplici figure educative di rilievo nel panorama italiano del XX secolo. Tra queste spiccano Alberto Manzi, Don Milani, Bruno Ciari e Italo Calvino, alcuni delle quali saranno riprese nei prossimi capitoli.

## 5. La dimensione della progettualità trasformativa

Nel momento in cui il regno dell’umano mi sembra condannato alla pesantezza, penso che dovrei volare come Perseo in un altro spazio. Non sto parlando di fughe nel sogno o nell’irrazionale. Voglio dire che devo cambiare il mio approccio, devo guardare il mondo con un’altra ottica, un’altra logica, altri metodi di conoscenza e di verifica. le immagini di leggerezza che io cerco non devono lasciarsi dissolvere come sogni dalla realtà del presente e del futuro.

Calvino I. (1988/2006), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano, p. 12.

La progettazione educativa orientata all’empowerment pedagogico parte dalla conoscenza del soggetto e del suo contesto di vita per individuare risorse interne e contestuali nonché le competenze da sviluppare per pianificare insieme, in maniera sempre modificabile *in itinere*, i traguardi, gli obiettivi, le strategie, i mezzi, i tempi, gli strumenti valutativi funzionali al loro raggiungimento (fig. 4).

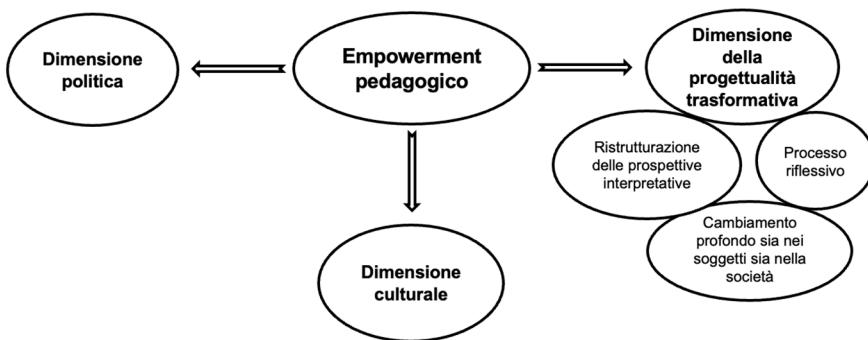


Fig. 4 – La dimensione della progettualità trasformativa dell’empowerment pedagogico.

Il soggetto che decide di impegnarsi consapevolmente e responsabilmente intraprendendo un percorso ‘empowering’ sceglie di assumere un ruolo attivo nell’individuazione di traguardi esistenziali sostenibili, nella pianificazione di strategie funzionali al raggiungimento degli stessi, nella attualizzazione di una progettazione *trasformativa* che ha come obiettivo il miglioramento, in un certo ambito della vita, della propria situazione presente con uno sguardo al passato ed al  *futuro*, altra dimensione squisitamente pedagogica, ed, in ultima analisi, l’autonomia e la libertà, e questo a livello individuale, sociale e politico (Fabbri, 2005). La finalità non è semplicemente quella di acquisire competenze, ma, insieme, di promuovere un cambiamento radicale nelle modalità di pensiero, con l’obiettivo di potenziare le persone, immerse in un determinato contesto sociale e politico, attraverso l’ampliamento delle possibilità di controllo, di scelta e quindi di azione, in vista di renderle in grado di prendere in mano la propria vita, decidendo ed agendo in maniera autonoma, responsabile, coerente, efficace.

L’aggettivo “trasformativa” che affianca il termine progettualità trova la sua significazione nella teoria del *Transformative learning* di Mezirow (1991). L’autore definisce l’apprendimento trasformativo come un processo attraverso cui gli individui rivedono criticamente le proprie strutture di significato, ovvero quei modi consolidati di comprendere sé stessi e il mondo, sviluppando nuove prospettive che sostituiscono le convinzioni precedenti. Questo cambiamento avverrebbe tramite una prospettiva critica e riflessiva (Mezirow, 2000) che interroga profondamente il soggetto sui presupposti su cui si basa la propria visione del mondo. L’obiettivo è quello di renderlo consapevole delle strutture che condizionano le proprie scelte, affinché possa realmente esercitare un ruolo attivo nel proprio cambiamento. Solo attraverso tale riflessione critica sui propri limiti e sulle proprie risorse, l’individuo può progettare un cambiamento autentico.

Mezirow (1997) sostiene che tale trasformazione spesso scaturisce da esperienze disorientanti, eventi o momenti che interrompono il flusso abituale delle convinzioni e che impongono una ristrutturazione delle proprie cornici interpretative. In questo contesto, l’empowerment pedagogico si configura come autenticamente trasformativo nella misura in cui promuove un cambiamento radicale nelle modalità di pensiero attraverso un percorso riflessivo su nuove esperienze, portando il soggetto a diventare attore proattivo del proprio cambiamento, superando schemi e abitudini limitanti e ampliando la propria comprensione mediante l’esplorazione di prospettive inedite. Un requisito essenziale per costruire una progettualità realmente trasformativa è una visione “a lungo termine” accompagnata da una continua revisione critica del proprio percorso. Tale prospettiva orientata al futuro

consente al soggetto di immaginare nuovi scenari possibili, favorendo una trasformazione profonda e sostenibile.

Questa impostazione trova solide basi anche nel concetto di *apprendimento espansivo* (Engeström, 2019), costrutto che intende andare oltre la mera acquisizione di informazioni o abilità per consentire agli individui e ai gruppi di ampliare la propria comprensione e ridefinire le pratiche educative per rispondere alle sfide emergenti del contesto educativo, coinvolgendoli proponendo loro attività significative. In contesti educativi, questo tipo di apprendimento non solo rafforza l'autonomia dei soggetti, ma li incoraggia a diventare co-creatori attivi del loro percorso, partecipando ad attività significative e rilevanti per la loro vita e per la comunità di appartenenza.

L'idea di un soggetto *creatore* della propria *progettazione esistenziale* e costruttore del proprio destino che l'empowerment pedagogico propone si sposa con l'idea di uomo esistenzialista sartriano: l'uomo riconosce di essere ciò che *decide di essere*, assumendo la piena *responsabilità* delle proprie scelte e del proprio agire, per sé e per gli altri da sé. Tale piena responsabilità nei confronti della propria esistenza porta all'affermazione della *libertà* come propria essenza. L'uomo dell'esistenzialismo è un soggetto *libero*: se il fatto stesso di «essere gettati nel mondo» genera angoscia nell'essere umano, dall'altra mette di fronte al soggetto infinite possibilità di essere, di fare, di scegliere, di agire.

Se quindi il presupposto per qualsiasi intervento di empowerment è l'assunzione di un ruolo attivo e responsabile del soggetto rispetto ai processi decisionali, in vista di valutare le strategie maggiormente efficienti per raggiungere i propri traguardi, Tolomelli (2015), riprendendo le teorizzazioni di Bruscaglioni, insiste sull'importanza di puntare sul desiderio del soggetto per motivarlo ad assumere un ruolo trasformativo rispetto alla propria esistenza: «*Desiderare* significa sentire la mancanza di qualcosa o di qualcuno e quindi il verbo desiderare ha origine proprio in questa condizione dell'anima. Facendo percepire la mancanza di qualcosa, il desiderio spinge il soggetto *verso l'oltre*» (p. 147, il corsivo è dell'autrice) e ancora

un progetto pedagogico orientato all'Empowerment dovrebbe quindi rispondere non solo (e non principalmente) alla logica del bisogno, ma approdare nel terreno del desiderio che comporta rischi e responsabilità, ma che rappresenta anche il presupposto per un *autentico* processo di protagonismo dei soggetti stessi (p. 146, il corsivo è dell'autrice).

Come già sottolineato però, a differenza di altri approcci educativi, l'empowerment pedagogico non focalizza il proprio intervento su una progettazione prettamente individuale, che considera come «oggetto» di possibile cambiamento quasi esclusivamente caratteristiche del soggetto stesso e,

solo parzialmente, il suo contesto di vita. Non si tratta esclusivamente di un processo di potenziamento delle capacità individuali; le possibili derive di un simile approccio sarebbero molteplici. Tale prospettiva comporterebbe innanzitutto il rischio di una progettazione che si focalizza sul soggetto senza prendere in considerazione il fatto che una sua modificazione in sé non possa portare a risultati effettivi e duraturi se non accompagnata anche da una modifica dell’ambiente di vita, nello specifico del suo rapporto con gli altri significativi e, contemporaneamente, del contesto. La deriva si potrebbe quindi concretizzare in una progettazione parziale, difficilmente realizzabile, che non tiene conto dei limiti (e delle risorse) rappresentati dal contesto sociale: si tratterebbe, da una parte, di una progettazione *esterna*, creata dalle figure educative e non basata su di una necessaria presa di coscienza soggettiva, quindi di un intervento eterodiretto e gestito prevalentemente dall’altro da sé; dall’altra, di una prospettiva educativa empowerizzante necessariamente ‘a breve termine’ o, nei casi più estremi, “estemporanea”, “improduttiva”, *inautentica* (Bertin, 1968), mentre la non raggiungibilità degli obiettivi porterebbe nel soggetto a sentimenti contrastanti, di frustrazione, rabbia, o, al contrario di apatia, impotenza appresa.

Lo sguardo e l’approccio educativo volto all’empowerment pedagogico deve necessariamente comprendere anche il *contesto* circostante attraverso un *approccio sistemico* che tenga in considerazione le relazioni interpersonali che si realizzano all’interno delle *reti sociali* di riferimento per il soggetto; tale processo trasformativo coinvolge e influenza l’intero ecosistema sociale in cui il soggetto è immerso, creando un cambiamento autentico e duraturo attraverso l’assunzione di un nuovo ruolo sociale e politico, in vista di contribuire in maniera significativa al miglioramento del proprio contesto di appartenenza (Taylor, 2008) ed alla costruzione di una comunità più inclusiva e giusta (Nussbaum, 2011).

Si tratta quindi di abbracciare una prospettiva educativa sistemica, flessibile ed articolata che intende affrontare in termini rispettosi la complessità della specifica situazione educativa, realizzando una progettualità che tenga conto della molteplicità delle variabili presenti. La finalità educativa, di conseguenza, persegue differenti obiettivi specifici interconnessi tra loro: rafforzare il singolo ed il gruppo attraverso la promozione e realizzazione di esperienze sane e positive per le persone coinvolte; ridurre quella che oggi viene definita *povertà educativa*, intesa come povertà nelle relazioni che intercorrono con la società ed il territorio nel suo complesso; creare percorsi di *empowerment* volti a sostenere e valorizzare le capacità degli utenti di diventare soggetti attivi, risorsa per sé e per gli altri, in vista del benessere comune.

L’empowerment pedagogico considera il termine *contesto* nella sua accezione più estesa, spaziando dal *microsistema* al *cronosistema*

(Bronfenbrenner, 1979; 2005), analizzando le modificazioni della persona o delle diverse dimensioni ambientali all'interno della sfera temporale del *presente*, ma anche del *passato* e del  *futuro*, in virtù della *storicità* dell'esperienza educativa.

Riprendendo Bronfenbrenner, così come altri autori accomunati per le loro teorizzazioni miranti al superamento di una concezione di soggetto quale monade a sé stante e a favore di un'apertura ad una prospettiva ecolого-sistemica dello sviluppo umano attenta alla fusione di più dimensioni esistenziali interconnesse tra loro in un rapporto dinamico (von Bertalanffy, 1968; Bateson, 1972; 1979; von Foerster, 1987), il soggetto è anche qui visto in quanto organismo, parte di una rete sociale, culturale, ambientale e politica in cui è necessariamente e strutturalmente immerso.

Allo stesso tempo, la presa in considerazione delle limitazioni strutturali presenti nel contento di vita (così come nel soggetto e nel gruppo di riferimento) è d'obbligo se si intende proporre una progettazione potenzialmente *futuribile, attualizzabile*: è evidente che un disegno che esuli dalla realtà produrrebbe, a seguito di continui fallimenti nel raggiungimento degli obiettivi, frustrazione, impotenza, passività acquisita (Seligman, 1975), rinuncia, rassegnazione, sfiducia o, per contro, rabbia, reattanza psicologica (Brehm, 1972), ribellione, autodistruzione.

Come abbiamo visto, dunque, l'empowerment pedagogico, a differenza di alcune delle sue ottiche disciplinari così come di alcuni dei concetti vicini o incentrati maggiormente – se non esclusivamente – sulla sfera personale, prende in considerazione le diverse dimensioni esistenziali che concernono l'essere umano: da quella intrapersonale a quella interpersonale, da quella sociale a quella ambientale, da quella culturale a quella politica; ciò è il presupposto per una progettazione educativa che intenda essere bertinianamente *autentica*. Tali dimensioni si presentano come intrinsecamente interconnesse tra loro: si influenzano, si incontrano, si scontrano, si modificano, si integrano vicendevolmente, assumono forme inedite. L'essere umano è un elemento proattivo (non solo quindi reattivo-responsivo) di tale patchwork dinamico, anch'egli in continuo dinamismo ricorsivo insieme alle diverse dimensioni esistenziali.

L'attenzione dell'equipe educativa dovrà essere quindi concentrata sia sul soggetto sia sul contesto in cui è inserito, o meglio, sul soggetto *nel suo contesto di vita*: attingendo alla pedagogia fenomenologica, possiamo affermare che il soggetto è sempre un soggetto *in-situazione* ed *in-relazione-con* (Bertolini, 1992) il suo specifico background familiare, sociale, culturale, politico, parte egli stesso dell'ecosistema sociale e culturale in cui è immerso.

«Emerge cioè la *natura sistemica* dell'evento educativo qualunque esso sia e qualunque sia la sua rilevanza, dove per sistema si deve ovviamente

intendere un tutto organico formato da diversi elementi o fattori (variabili) tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni nel tutto a partire da variazioni dei singoli elementi» (Bertolini, 1988, pp. 169-170).

Anche il problematicismo pedagogico della scuola bolognese

opta per i sentieri di una educazione *in/situazione*. È una pedagogia perennemente in viaggio. Il suo traguardo ultimo è di espugnare la vetta esistenziale dalla quale si possono osservare, con uno sguardo di insieme, sia il *cielo del possibile* (che si apre sulla universalità infinita delle direzioni educative), sia la *terra della contingenza* (che dà concretezza al contesto socio-culturale entro il quale si trovano a vivere le singole stagioni generazionali [...] Se è vero che l'*impegno* etico-sociale invita ad essere costantemente aderenti alla realtà e a sapere tenere conto della sua complessa trama di variabili, è altresì vero che tale *impegno* deve necessariamente aprirsi al processo di integrazione-superamento delle resistenze poste dal contesto sociale, culturale ed esistenziale» (Frabboni, 2012, p. 25).

Merleau-Ponty (1965) sottolinea *l'inestricabile legame tra soggettività e oggettività*, quest'ultima costituita sia dagli oggetti che sono nel mondo, sia dagli *altri-da-noi*: «Noi scegliamo il nostro mondo e il mondo ci sceglie [...] concretamente considerata, la libertà è sempre un incontro dell'esteriore e dell'interiore [...] siamo mescolati al mondo e agli altri in una confusione inestricabile» (p. 579). Nell'interpretazione fenomenologica della soggettività, quindi, l'oggettività rappresenta un elemento strutturalmente necessario all'esistenza della soggettività stessa. Se la soggettività non può essere che *in relazione* con gli altri, perdere l'altro comporterebbe, secondo la concezione husserliana, perdere se stessi.

Nulla mi determina dall'esterno, non perché nulla mi solleciti, ma viceversa perché da subito io sono fuori di me e aperto al mondo. Noi siamo da capo a fondo veri, abbiamo con noi – per il solo fatto che ineriamo al mondo [...] – tutto ciò che occorre per superarci (p. 581).

Secondo Bertin, la proposta educativa riguarda la necessità di affrontare permanentemente il confronto/scontro tra io e mondo (tra il sé e l'altro da sé) attraverso un'azione critica altrettanto continuativamente esercitata dal soggetto: occorre educare le persone all'assunzione di un orientamento rivolto a progettare continuativamente una

sintesi del momento di soggettività e di oggettività [che] non è né una realtà psicologica né un fatto storico: è un'esigenza, un atto della personalità, un atto di costruzione in diretto rapporto con la sua potenzialità transvalutatrice e creatrice, con la sua fondamentale attitudine a volersi ed a determinarsi in un senso che tende a rendersi autonomo dalle condizioni soggettive ed oggettive che implica nel suo

costituirsi e a dominarle nell’unità coerente di una significazione e di un destino (1953, p. 31).

Tali progettualità dovranno essere volte alla *demonicità nietzscheana*, intesa come

volontà *globale* della personalità [...] di “progettare” la propria esistenza a livello di massimo delle potenzialità che essa può esprimere, controllando il sistema dei condizionamenti fisico-psichici e psico-sociali, e particolarmente di quelli caratterologici risultanti dagli uni e dagli altri, da cui essa dipende, sia pure parzialmente (1982, p. 137).

Il concetto nietzsiano di *demonicità* è per sua natura e destinazione aperto al *superamento* dell’egocentrismo del singolo per orientarsi verso un’*apertura eticamente orientata al mondo*.

La *demonicità* può esprimersi quale *progettazione esistenziale* di una situazione in cui il singolo interagisce con l’altro da sé (individuo, gruppo, ambiente), modificando col proprio stato iniziale anche quello dell’altro, secondo una direzione orientata [...] alla “differenza”, intesa come *crescita del potenziale creativo* (di un patrimonio di possibilità) *insito in ciascuno di noi, rivolto all’arricchimento reciproco*, in fatto di vita intellettuale, estetica, etico-sociale, affettiva (p. 138).

La dimensione demoniaca, apre, tra le altre, alle dimensioni esistenziali del *possibile*, della *differenza*, del *futuro*, introducendo inoltre il concetto di *lievità esistenziale* e sottolineando come la dimensione pedagogica della *progettualità* – una progettualità che è sempre *utopica* – sia inscindibilmente connessa alla dimensione esistenziale della *possibilità* e alla direzione temporale del *futuro*, altra caratteristica che connota la progettazione pedagogica rivolta all’empowerment, in una dimensione *ricorsiva* che amplifica e potenzia l’utopia stessa.

La progettazione pedagogica rivolta all’empowerment è infatti necessariamente orientata al *futuro*, inteso nella sua dimensione esistenziale della *possibilità*, e che favorisce nel soggetto la sua propensione originaria all’*andare oltre*:

Io sono una struttura *psicologica e storica*. Con l’esistenza ho ricevuto un modo di esistere, uno stile. Tutte le mie azioni e i miei pensieri sono in rapporto con questa struttura [...] Eppure *io sono libero*, non malgrado o al di qua di queste motivazioni, ma per mezzo di loro. Infatti, questa vita significante, questa certa significazione della natura e della storia che io sono, non limita il mio accesso al mondo, ma viceversa è *il mio mezzo per comunicare* con esso. Essendo senza restrizioni o riserve ciò che sono ora, io ho la possibilità di progredire; do il mio tempo, io posso

comprendere gli altri tempi; *immergendomi nel presente e nel mondo*, assumendo risolutamente ciò che sono per caso, volendo ciò che voglio, facendo ciò che faccio, *io posso andare oltre* (Merleau-Ponty, 1965, p. 580-581, il corsivo è dell'autrice).

Il presente è connesso inscindibilmente al passato, così come al futuro, e le dimensioni temporali diventano *la dimensione temporale*, così da essere realmente *tempo vissuto* per il soggetto. L'esperienza educativa, inoltre, non si realizza *nel tempo*, essa è *tempo*, in quanto non può prescindere dal futuro; ed è *storia*, essendo necessariamente irreversibile. «Assumendo un presente, io riaffermo e trasformo il mio passato, ne muto il senso, me ne libero, me ne svincolo. Ma posso farlo solo impegnandomi altrove» (Merleau-Ponty, 1965, p. 580). Il tempo, così come lo spazio (Iori, 1996), si qualifica in virtù della soggettività: la dimensione spaziale e temporale sono entrambe inter-soggettive, in quanto presentano l'oggetto di fronte al quale il soggetto intenzionale si trova.

In linea con quanto esposto, la dimensione progettuale trasformativa da considerare, all'interno di un intervento educativo improntato all'empowerment pedagogico, è quella basata sul *presente*, un presente però che guarda al  *futuro* (ad un futuro *possibile*) come direzione di senso e che rivisita e rielabora il *passato* attraverso i nuovi strumenti interpretativi proposti dalle figure educative e fatti propri dal soggetto, atti alla costruzione soggettiva di una nuova *Weltanschauung*.

Caronia (Bertolini, Caronia, 1993), in proposito, ritiene che un intervento fenomenologicamente fondato debba assumere come suo centro l'attività autopoietica del soggetto, fondamentale per la costruzione del *suo* sistema di significati, della *sua* visione del mondo da cui scaturisce il personale comportamento. Di conseguenza, l'intervento delle figure educative dovrà essere incentrato

sulla assunzione del ragazzo come protagonista del processo di ristrutturazione della sua visione del mondo e di riorganizzazione della sua visione attività intenzionale. [...] riconoscere il ruolo attivo del soggetto come centrale nella costituzione della sua visione del mondo e nella elaborazione delle perturbazioni oggettive provenienti da esso, significa riconoscergli per l'appunto la *possibilità del cambiamento* (p. 179, il corsivo è dell'autrice).

La studiosa specifica che nessun intervento educativo possa ritenersi legittimo né produttivo di senso senza la presenza attiva dell'educando, le cui reazioni di risposta devono essere considerate come elementi costitutivi della stessa azione educativa stessa, modificandola inevitabilmente *in itinere*. In questo quadro, per rinviare al soggetto un'immagine di sé in quanto autore

del proprio rinnovamento, le figure educative dovranno quotidianamente proporsi in quanto

perturbatori strategicamente orientati in vista di far leva sui suoi processi autogenetivi, invitandolo a ripensare e rivalutare il proprio passato, il proprio presente ed il proprio futuro alla luce di quelle nuove modalità di approccio al mondo acquisite durante la vicenda (ri)educativa (p. 181).

Per realizzare ciò non è sufficiente un'adesione passiva, acritica da parte del soggetto, ma è essenziale l'autentica presa di coscienza del proprio passato, insieme alla *scelta* di assumere un ruolo responsabile ed attivo sia in fase di progettazione, sia nella scelta delle strategie maggiormente appropriate ed efficienti, sia nei momenti valutativi.

Sartre considera *il soggetto stesso un progetto*, artefice della propria vita.

Perché noi vogliamo dire che l'uomo in primo luogo esiste, ossia che egli è in primo luogo ciò che si *slancia verso* un avvenire e ciò che ha coscienza di *progettarsi verso* l'avvenire. L'uomo è, dapprima, un *progetto* che vive se stesso soggettivamente, invece di essere muschio, putridume o cavolfiore; niente esiste prima di questo progetto; niente esiste nel cielo intelligibile; l'uomo sarà innanzitutto *quello che avrà progettato di essere* (Sartre, 1990, p. 34).

Secondo tale prospettiva, la coscienza umana è concepita in quanto attiva e *proiettata verso* il futuro, futuro costruito e determinato grazie alla sua *intenzionalità*. Il passato rappresenta una parte importante del soggetto, costituito dalle decisioni che in passato lo stesso ha preso; saranno tuttavia le scelte, le decisioni che prenderà a determinarlo.

Da tale libertà e responsabilità scaturisce l'*etica dell'impegno*:

e, volendo la libertà, scopriamo che essa *dipende interamente dalla libertà degli altri e che la libertà degli altri dipende dalla nostra*. Certo, la libertà, come definizione dell'uomo, non dipende dagli altri, ma, *poiché vi è impegno*, io sono obbligato a volere, contemporaneamente alla libertà mia, la libertà degli altri; non posso prendere la mia libertà per fine, se non prendendo ugualmente per fine la libertà degli altri [...] Quello che conta è l'impegno totale, e non solo un caso particolare, un'azione particolare a impegnarvi totalmente (pp. 43-44, il corsivo è dell'autrice).

Assumendo le teorizzazioni proposte dagli autori e tornando ad una proposta progettuale mirante all'empowerment del soggetto, del gruppo, del contesto di vita, essa dovrà essere all'insegna dell'avventura, categoria pedagogica intesa in quanto *apertura al possibile*, strumento pedagogico che presuppone e diverse potenzialità educative: la capacità dell'uomo di *dare un senso* a se stesso e al mondo; la presa in considerazione della dimensione

temporiale del *futuro*, con la conseguente proiezione in essa, pur senza sfuggire il presente e soprattutto il proprio passato; la stessa dimensione della problematicità, dell’incertezza, del dubbio e la presenza, inevitabile, del *rischio* e dello sbaglio, elementi comunque costruttivi se interpretati in quanto ammonimento a un *fantasticare* sterile; la possibilità di *vivere*, di *essere* se stessi, in piena *libertà*.

La nozione stessa di libertà esige che la nostra decisione si immerga nell’*avvenire*, che qualcosa sia stato fatto da essa, che l’istante successivo benefici di quello precedente e, senza essere necessità, sia per lo meno sollecitato da esso [...] è quindi necessario che ogni istante non sia un mondo chiuso, che un istante possa impegnare quelli successivi e che, una volta presa la decisione e cominciata l’azione, io disponga di qualcosa d’acquisito, approfitti del mio slancio, sia propenso a proseguire, è necessario che ci sia una tendenza dello spirito [...] la valorizzazione del presente si effettua grazie a libero progetto dell’avvenire (Merleau-Ponty, 1965, p. 559 e 565).

Avventurose, in questo quadro, sono da intendersi tutte quelle esperienze che permettono di sperimentarsi in prima persona, affrontando nuove situazioni esistenziali, siano essere da considerare positive o negative, da quelle meno destrutturanti l’ordine precedente a quelle più destabilizzanti e rivoluzionarie. Si tratta di esperienze che vanno “oltre il già dato” e che portano con sé certamente la dimensione del rischio, dell’imprevedibilità, ma anche quella della *possibilità*, intesa qui come «capacità dell’uomo di “intenzionare” o di “dare un senso” a ciò che gli sta di fronte» e che rappresenta «una delle condizioni strutturali fondamentali dell’esperienza umana» (Bertolini, 1988, p. 180-181).

Il soggetto che, durante il corso della vita, accetta la *sfida* pedagogica e fa entrare nella propria esistenza la dimensione educativa della *possibilità* potrà compiere scelte coraggiose – pur consapevole della dimensione di incertezza che necessariamente esse comportano – assumendo la responsabilità delle conseguenze per sé e per gli altri significativi.

É lui [il soggetto] che dà un senso al mondo [a se stesso nel mondo, agli altri, agli-altri-nel-mondo, agli-altri-nel-mondo-con-se-stesso, ecc.] dando a tutto ciò una delle innumerevoli possibilità che, per quanto siano alla sua portata, non sono ovviamente né predeterminate né tanto meno “garantite” (p. 181).

Bertolini considera la *possibilità* come una caratteristica fondante dell’esperienza educativa. Il soggetto, attraverso l’esplorazione delle diverse possibilità che gli si prospettano, compie un atto di scelta, assumendosi il

rischio, esercitando *responsabilità* ed *intenzionalità*. Scrive l'autore a tal proposito:

essere personalità – come approdo del processo educativo - significa avere una conoscenza individuale capace di intenzionare, di dare senso interiorizzandolo, a tutto ciò che le è estraneo, ed insieme avere un corpo ed una psiche che, pur appartenendo al mondo della natura e seguendo le sue leggi, si trovano però strettamente e indissolubilmente unite alla coscienza (p. 74).

Sul concetto di “scelta” del soggetto quale elemento costitutivo di una progettazione esistenziale *autentica* si esprime anche Bertin:

elemento decisivo della progettazione è la *scelta*, o piuttosto il *sistema di scelte* secondo cui essa si articola mediante atteggiamenti e procedure atti a realizzarla nell’arco della vita. Le è quindi inerente il confronto con altre scelte possibili. Quanto più ampio e mediato sarà tale confronto, e cioè quanto maggiormente frutto di una riflessione critica su esperienze e prospettive esistenziali, tanto più rigorosa e ricca – più *autentica* – riuscirà la progettazione (Bertin, Contini, 2004, p. 98, il corsivo è dell'autrice).

Alla base della proposta bertiniana di *progettazione esistenziale*<sup>13</sup> si pone la convinzione che, di fronte al *disordine esistenziale* (Bertin, 1981) che tendenzialmente caratterizza gli individui nella società contemporanea (espressione utilizzata dallo studioso per descrivere situazioni di insicurezza, mancanza di senso, derive in direzioni a-politiche, a-morali o anche immorali) occorra un

orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un “quotidiano” vissuto in rapporto al *futuro*, ovvero proteso a configurarsi non

<sup>13</sup> La proposta della *progettazione esistenziale* ha una codificazione meno definita ed è meno diffusa in ambito internazionale rispetto alle altre oggetto di trattazione in queste pagine. Nasce in ambiente pedagogico ed è sicuramente una elaborazione presente negli studi di diversi autori, ma non ha ancora assunto nel dibattito educativo italiano ed internazionale la forza di un modello formalizzato in modo univoco. Gli autori ai quali in questa sede si fa riferimento si collocano all'interno della scuola bolognese del problematicismo pedagogico fondata da Giovanni Maria Bertin (1968) e mutuano anche indicazioni fondamentali dal pensiero educativo di matrice fenomenologica di Piero Bertolini (1958; 1988). Per Bertin, però, «l'impostazione qui esposta [il problematicismo], nonostante la comune esigenza antidogmatica, l'analogo valore attribuito al momento della possibilità, ecc., differisce da quella delineata da Bertolini, per aspetti essenziali: la riduzione trascendentale ha il suo fondamento non nella coscienza pura, ma nella storicità dell'esperienza; ha il suo obiettivo non nell'intuizione di essenze, ma nell'ipotesi di criteri metodologici ed operativi; non conchiude a impostazioni pedagogiche determinate» (1968, p.106).

semplicemente in funzione dell’adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un “possibile” ipotizzabile dall’immaginazione, effettuabile mediante l’intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell’esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è *storicamente* inserito e, ovviamente, *proiettato al futuro* (Bertin, Contini, 1983, pp. 89-90, il corsivo è dell’autrice).

Questa prospettiva è perseguitibile, per Bertin, sostanzialmente attraverso *l’educazione alla ragione*, intesa come sviluppo nel soggetto di consapevolezza, di *senso critico* necessario in quanto criterio guida per pensare responsabilmente, per discernere, per relazionarsi con se stessi, con gli altri da sé, con il mondo. Educare alla ragione significa

maturare un’intelligenza che sappia lottare contro ciò che intelligente non è, ciò che è preconcetto, capzioso, retorico, mistificatorio; che senta il dovere di vedere chiaro, di informarsi con esattezza, di documentarsi, di considerare le questioni da molteplici punti di vista; che rifiuti di formarsi opinioni e convinzioni sotto la pressione di emozioni, suggestioni, slogan (Bertin, 1973, p. 31).

Tra i concetti vicini dell’empowerment, anche quello di resilienza<sup>14</sup>, in alcune sue specifiche accezioni prettamente psico-pedagogiche<sup>15</sup>, può apportare contributi significativi nell’ottica di una sua teorizzazione in una dimensione pedagogica.

<sup>14</sup> Il significato originario del termine *resilienza* (dal latino *resilire*, ovvero *rimbalzare*, *saltare indietro*) rimanda al campo scientifico della fisica: la resilienza è la peculiarità di un materiale che, soggetto a sollecitazioni/traumi di tipo meccanico, è in grado di resistere sopportando tali stimolazioni senza spezzarsi e tendendo a ripristinare lo stato iniziale. In ambito informatico, il termine è inerente ad un sistema in grado di rimanere operativo nonostante la presenza di anomalie riguardanti uno o più dei suoi elementi costitutivi.

<sup>15</sup> Nel corso degli anni gli studiosi della *resilienza* ampliano il significato originario del termine affiancando alla dimensione individuale quella relazionale e quella comunitaria, coinvolgendo, nel processo educativo, famiglia, comunità di appartenenza, società, ambiente. Il focus viene allargato al contesto di vita del soggetto e dei soggetti coinvolti. Tali integrazioni risultano di estrema importanza se si considerano gli interventi di cooperazione umanitaria attualmente in atto in differenti contesti mondiali. Con il termine *resilienza* si intende oggi il processo attraverso il quale un soggetto o un gruppo sociale che si trovano in una situazione esistenziale traumatica riescono a trovare in sé e all’interno del proprio contesto di vita le condizioni per affrontare il trauma in maniera positiva, ritrovandosi ricostruiti e in grado di affrontare la realtà (Cyrulnik 2000; Norris *et al.*, 2008). Si insiste qui non tanto sulla capacità della persona resiliente «di resistere alle deformazioni, quanto di capire come possano essere ripristinate le proprie condizioni di conoscenza ampia [...] scoprendo una dimensione che renda possibile la propria struttura» (Canevaro, 2001, p. 21); ed, ancora, la resilienza è «la capacità o il processo di far fronte, resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante l’aver vissuto situazioni difficili che facevano pensare ad un esito negativo» (Cyrulnik, Malaguti, 2005, p. 35).

Se è vero che, a differenza del costrutto di empowerment pedagogico, quello di resilienza si concentra su specifici utenti, entrambi gli approcci insistono sulla *contestualizzazione* e sulla *storicizzazione* dell’esperienza e della progettazione educativa, evidenziando il *contesto* di vita dei soggetti quale fattore di protezione:

La resilienza è un processo, un divenire che, azione dopo azione, parola dopo parola, inserisce lo sviluppo umano in un *contesto* e imprime la storia individuale in una cultura. Sono dunque l’evoluzione e la *storicizzazione* di una persona ad essere resilienti, non la persona in sé» (Cyrulnik, 2000, p. 85).

Viene inoltre proposta una «*lettura circolare* per la quale un individuo con *capacità resilienti* contribuisce a rendere resiliente la propria comunità e una comunità resiliente funge da tutore della resilienza per gli individui che ne fanno parte» (Castelletti, 2006, p. 220, il corsivo è dell’autrice).

Inoltre, l’approccio pedagogico alla resilienza si avvicina a quello di empowerment pedagogico per una maggiore valorizzazione delle *componenti apprese* del soggetto (rispetto, ad esempio, a caratteristiche psicologico-genetiche o a peculiarità caratteriali e di personalità), con la conseguente necessità di interpretare la resilienza stessa come una “competenza” in qualche misura *educabile* e *stimolabile* attraverso interventi di supporto individuali e sociali, finalizzati alla rivitalizzazione dei soggetti e diretti a garantire la qualità del loro ambiente di vita.

Tale abilità si acquisisce precocemente, attraverso l’attaccamento sicuro che permette di riconoscere e utilizzare i tutori della resilienza, ma anche chi ne è stato privato può apprenderla nel corso della vita, purché l’ambiente circostante offra tutori di resilienza (Ibidem).

Tenendo conto di quanto sopra esposto in merito al costrutto di resilienza in quanto competenza educabile e stimolabile, possiamo introdurre la considerazione di Lopez (2004) sul costrutto di empowerment pedagogico in quanto *capacità di utilizzare pienamente le risorse di cui si dispone* – da quelle intellettuali a quelle sociali – per pianificare azioni volte a realizzare concretamente nuove possibilità espressive, comunicative, relazionali, prefingendosi mete possibili da realizzare, cercando la propria autoaffermazione all’interno dei diversi contesti della propria esperienza. Ed è all’interno dei contesti che la progettazione esistenziale passa necessariamente attraverso l’acquisizione delle cosiddette *life skills*, competenze che rendono l’individuo protagonista della propria vita, permettendogli di ri-progettare la propria esistenza in funzione di un migliore e più soddisfacente adattamento

all’ambiente, sia in condizioni di relativa “normalità” sia in condizioni di malessere.

Una simile considerazione del costrutto in quanto *capacità di* avvicina l’empowerment pedagogico al concetto vicinore di *Human Development e Capability Approach* (Sen, 1992, Nussbaum, 1997), costrutto che tratteremo in maniera maggiormente estesa ed approfondita nei prossimi capitoli, e che considera da una parte i *funzionamenti*, le *capacità combinate*, l’*agency* dei soggetti come motore del proprio cambiamento verso una vita dignitosa e libera, dall’altra l’individuazione da parte delle figure educative di quei dispositivi che permettono di abilitare i contesti formativi affinché essi diventino *capacitanti* ed *agentivanti* nella direzione del massimo sviluppo delle potenzialità dei soggetti.

## 6. Dal concetto alla pratica: l’empowerment pedagogico come azione educativa partecipata

In queste pagine si è cercato di sviluppare una concettualizzazione teorica del costrutto di un empowerment *pedagogico*, mettendone in luce la vocazione politica, culturale e progettuale-trasformativa (fig. 5).

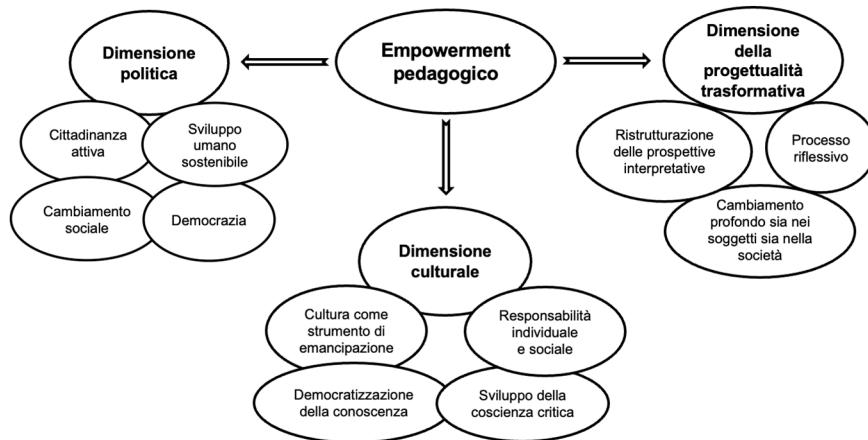


Fig. 5 – Le tre dimensioni trasformative dell’empowerment pedagogico con le relative sottodimensioni.

Un simile approccio implica il coinvolgimento di figure educative *engagés*, disposte ad abbracciare il paradigma della complessità, impegnate politicamente ed eticamente per il bene comune, di grande competenza,

disponibili a stabilire rapporti paritari e rispettosi dell’alterità e della differenza dei soggetti protagonisti del proprio processo di empowerment.

Il loro ruolo deve consistere nell’accompagnare e sostenere il progetto educativo pensato e progettato in concerto con gli educandi, considerati soggetti critici e *progettanti*, utilizzando strumenti condivisi di dialogo e di partecipazione attiva, ponendo in campo azioni di costruzione di reti e di mediazione con le realtà presenti sul territorio, coinvolgendole in maniera attiva nella realizzazione dell’intervento educativo.

L’empowerment è un *processo di ri-costruzione della presenza educativa in un territorio*: (per questo motivo) vengono esaminate insieme tutte le pratiche finora attuate. Vengono vagliate, vengono scelte quelle che corrispondono agli obiettivi di riscatto dal disagio sociale acuto e cronico, all’effettiva acquisizione di diritti negati. Dobbiamo quindi contribuire tutti a un lavoro condiviso che prende in carico e offre vera e competente sponda adulta da 0 a 16 anni almeno in tutto il nostro quartiere e che quindi coinvolge anche i nidi e prima ancora le famiglie, i genitori e in particolare le mamme, le nostre colleghe delle scuole per l’infanzia, quelli della scuola media e del nuovo obbligo e gli operatori ed educatori attivi e creativi del privato sociale che usano da tempo un modello di azione aperto, flessibile, più simile a quello dell’empowerment (Rossi Doria, 2009, pp. 66-67, il corsivo è dell’autrice).

In questo quadro è fondamentale per gli utenti essere intenzionalmente attivi e partecipi al proprio processo di empowerment. Ciò presuppone innanzitutto la conoscenza di se stessi, delle proprie caratteristiche di personalità, delle proprie abilità e competenze attuali e potenziali, dei propri sogni e desideri. I soggetti devono inoltre avere consapevolezza dei propri nuclei problematici (costituiti da difficoltà, paure, mancanze...) che devono essere necessariamente considerati per ipotizzare insieme alle figure educative una progettazione esistenziale autentica, sostenibile, orientata al futuro.

Coerentemente con tale mission, le figure educative dovranno predisporre ambienti educativi, formali, informali e non formali, che fungano da *capacitanti* (Nussbaum, 2011) in vista di fornire al soggetto, al gruppo, alla comunità adeguati strumenti per *far loro scoprire* le nuove o mai conosciute potenzialità del proprio sé, degli altri da sé, del proprio contesto di vita, analizzando e valutando insieme ai soggetti sia le risorse sia i limiti personali ed ambientali; *far loro comprendere* come queste possano interagire tra loro in modo inedito e creativo; *far loro costruire* da tutto ciò le basi per attuare e portare avanti un continuo e sempre rinnovato processo di emancipazione per sé e per gli altri, nonché delle proprie condizioni di vita all’interno di uno specifico contesto sociale, partendo dalle risorse proprie e del territorio (Fabbi, 2009).

Rossi Doria, contestualizzando il discorso all'interno dell'ambito scolastico, considera l'empowerment in quanto concetto estremamente concreto, legato alla pratica, all'agire sociale.

La singola parola indica una moltiplicazione di azioni e pratiche concrete, tese all'effettiva protezione, alla partecipazione, alla dischiusura e al potenziamento delle occasioni per bambini e ragazzi. Rendere capaci: le scuole, i bambini, gli insegnanti, le istituzioni. Rendere capaci le risorse umane (2009, p. 39).

È per *rendere capaci* le risorse umane che bisogna partire dalla considerazione dell'insieme di conoscenze, di modalità relazionali, di competenze che permette a individui e a gruppi di porsi obiettivi e di elaborare strategie per raggiungerli utilizzando le risorse esistenti.

Dalle cose che sappiamo dal vivo del nostro lavoro qui; dalle condizioni effettive di esclusione sociale e di esclusione culturale che noi maestre e maestri di questa scuola sappiamo riconoscere, con conoscenza e competenza. Ma anche dai molti saperi e dalla cultura materiale e linguistico-culturale dei nostri ragazzi, dalle loro abitudini relazionali, da tutte le loro competenze, tutte cose da cui partire come risorse, energie, molle partecipative (p. 65).

In questo quadro, insegnanti ed educatori devono considerare gli allievi i protagonisti del proprio apprendimento, “risorse partecipanti attive e creative”, entrando nel vivo della relazione e perciò misurandosi sempre con ciò che gli studenti “qui e ora” sono, esprimono, aspirano, necessitano, sia a livello di soddisfazione di bisogni (di conoscere, di capire, di creare, di sentirsi accettati...), sia di acquisizione di competenze. «Di più: dobbiamo noi stessi ogni volta ideare, costruire e fabbricare insieme ai bambini e ai ragazzi un campo di azione comune, un *power*, un potere attivato insieme» (p. 57). L'equipe educativa deve quindi porsi obiettivi considerando la specifica situazione e il processo relazionale creato con gli educandi.

Nell'*empowerment* l'attenzione si focalizza sulle risorse entro la relazione, sul muoversi e sul dislocarsi di competenze e conoscenze in un *work in progress* continuo, che cerca la soluzione dei problemi con molta determinazione ma passo passo senza ricette, né in base a modelli precettivi preparati (Ibidem).

Come già presentato, in particolare delineando la dimensione culturale dell'empowerment pedagogico, anche per Rossi Doria la “conoscenza” è al centro del modello di empowerment, la quale in un momento successivo, deve essere affiancata dalla “comprensione”, raggiunta attraverso innanzitutto il coinvolgimento emotivo dei ragazzi, antidoto per lo sviluppo di una

relazione empatica e che precede la comprensione o quanto meno la condiziona potentemente; in secondo luogo, attraverso un processo di riflessione personale che passa inevitabilmente dall’interazione con l’altro da sé

attraverso, ad esempio, esercizi come discussioni di gruppo e giochi di ruolo [...] (che) favoriscono la presa di coscienza, che dovrebbe consentire all’individuo di diventare responsabile, cioè di prendere in mano gli eventi della sua vita (essere responsabile di) e capace di prendere decisioni (p. 54).

É qui che entrano in gioco le *life skills*, necessarie perché si concretizzi la libertà di scelta sopra auspicata.

Saper comunicare efficacemente, saper mantenere le relazioni, saper gestire i conflitti, saper lavorare in gruppo, saper resistere alla pressione dei pari... In realtà, le strategie basate sul “modello di empowerment” sono pensate per addestrare gli individui a padroneggiare le situazioni in cui possono trovarsi, a padroneggiare il loro ambiente, in breve a diventare autonomi, per non dire liberi [...] e, insieme, si può lavorare sulla coesione solidale del gruppo, docenti e docenti, docenti e ragazzi, ragazzi e ragazzi, dedicando molto tempo alla conversazione libera o al passeggiare nel quartiere o in città, o a piccoli gruppi, guidati o no, di *self-help* in cui ci si sente protetti dalla reciprocità e si può parlare a scuola di sé» (p. 55 e 63).

L’equipe educativa, considerata da Rossi Doria formata da «artigiani creativi capaci di comunicare conoscenze» (p. 60), per attuare ciò, dovrà costruire un proprio empowerment a cui attribuire valore, capovolgendo la prospettiva ancora presente all’interno delle logiche e abitudini consolidate («Non è sui programmi ministeriali o in risposta alle circolari o sugli assetti già esistenti a scuola che si deve a priori contare» p. 65), narrando la scuola a partire dagli studenti, dai loro diritti, dalle *life skills* da acquisire, costruendo il progetto educativo partendo da queste ultime per delineare percorsi individualizzati, personalizzati, inclusivi.

Si devono costruire percorsi dettagliati e fornire differenti menù -e non è cosa semplice- valutabili sia in campo educativo generale sia nel campo specifico -proprio della scuola- delle competenze curriculari [...] Le stesse soluzioni organizzative, l’uso degli spazi e del tempo, la dislocazione delle forze e l’utilizzo delle competenze, le priorità nell’uso delle risorse finanziarie e il procedere delle pratiche amministrative devono tutti partire da criteri di efficacia ed efficienza che hanno la loro pietra di paragone non più nella prassi consolidata bensì nel compito stabilito dall’empowerment intorno agli obiettivi scelti per affrontare i nodi critici della vita di questa infanzia [...] E forse è solo così che possiamo imporre una nostra vera, responsabile, forte autonomia scolastica, e dare un senso compiuto a questa parola (p. 68).

### 3. Il costrutto di agency e la sua evidenza pedagogica

#### 1. Premessa

Il costrutto di *agency* rappresenta un elemento chiave nella comprensione delle dinamiche di autodeterminazione individuale e collettiva, nonché nelle interazioni tra soggetti e contesti socio-culturali. Negli ultimi decenni, il concetto ha acquisito una crescente rilevanza nel dibattito scientifico internazionale, emergendo come categoria chiave per approcciarsi all'ambito professionale, agli ambienti di apprendimento ed allo sviluppo umano all'interno di contesti caratterizzati da rapidissimi cambiamenti sociali, politici, economici e tecnologici.

Così come per l'empowerment, suo concetto affine, non sembra esistere attualmente una sua definizione univoca, né una sua interpretazione condivisa; l'*agency* rappresenta infatti un tema poliedrico, con radici che affondano nelle scienze sociali e con applicazioni che spaziano dall'antropologia alla psicologia, dagli studi di genere alle scienze dell'educazione, assumendo significati differenti a seconda del campo di studio considerato. La sua natura interdisciplinare ha portato allo sviluppo di molteplici prospettive teoriche, ciascuna delle quali contribuisce a delinearne significati, implicazioni e applicazioni specifiche.

La nostra riflessione introduce il concetto di *agency*, articolandosi attraverso un'analisi che ne ricostruisce le radici concettuali e ne evidenzia le diverse interpretazioni nei contesti sociale, psicologico e socioculturale. Vengono delineati quattro principali approcci teorici che hanno contribuito alla comprensione del costrutto: la tradizione delle scienze sociali, quella post-strutturalista, l'approccio socio-culturale e quello identitario e del corso di vita. Questa molteplicità di interpretazioni arricchisce il concetto di *agency*, conferendogli una complessità teorica che lo rende particolarmente rilevante in ambito educativo e pedagogico.

L’agency rappresenta la capacità degli individui di agire intenzionalmente e riflessivamente, negoziando le influenze del contesto socioculturale e strutturale, per costruire percorsi di apprendimento e di progettualità esistenziale che rispecchiano i propri valori ed obiettivi. Per questo motivo, nel dibattito pedagogico viene sempre più riconosciuta come elemento fondamentale per promuovere un apprendimento attivo, significativo e autodiretto.

Tuttavia, l’ enfasi sull’ agency pone interrogativi complessi riguardo al rapporto tra individuo e contesto, tra autodeterminazione e vincoli sociali, richiedendo una riflessione critica sulla sua applicazione in ambito educativo.

L’ analisi del costrutto nei contesti educativi e professionali evidenzia, a nostro avviso, la necessità di un approccio integrato, capace di coniugare l’ influenza dei contesti sociali con la dimensione soggettiva dell’ autodeterminazione, riconoscendo l’ agency come un processo dinamico e continuo di negoziazione e trasformazione identitaria lungo tutto l’ arco della vita, strettamente intrecciato ai contesti sociali e temporali.

In questo quadro, l’ agency può essere concepita come capacità individuale di prendere decisioni e agire attraverso un processo relazionale e trasformativo, che si sviluppa nell’ interazione con gli altri e nel confronto con le strutture e le risorse disponibili. Questa visione permette di comprendere l’ agency come un fenomeno dinamico e multilivello, capace di modellare percorsi di apprendimento, carriere professionali e traiettorie esistenziali in un’ ottica di empowerment e di sviluppo umano.

## **2. Il costrutto di agency**

Così come per l’ empowerment, suo concetto affine, in letteratura non esiste un’ interpretazione condivisa del costrutto di agency. Inoltre, esso possiede una natura interdisciplinare e assume significati differenti a seconda del campo di studio considerato.

Il costrutto, le cui radici affondano nelle scienze sociali e, in maniera specifica, nella sociologia (Archer, 2003; Emirbayer, Mische, 1998; Giddens, 1984), è stato negli ultimi decenni ampiamente ripreso e sviluppato anche dagli studi antropologici (Holland *et. al.*, 2003), psicologici (Bandura, 2001; 2006; Silbereisen, Best, Haase 2007) e di genere (Clegg, 2006; Gordon, 2005; McNay, 2004).

Pur non esistendo una definizione univoca, l’ agency può essere intesa come la capacità di agire intenzionalmente e riflessivamente, negoziando le influenze del contesto socioculturale e strutturale. Sen (1985) definisce l’ agency ciò che una persona è libera di fare e realizzare per perseguire gli

obiettivi o i valori che ritiene importanti; essa, a suo avviso, costituisce un'*espansione della libertà di processo* (Sen, 1999) che, insieme all'*espansione delle opportunità* (intese, nel suo approccio, in quanto *capacità*), determinano lo sviluppo umano. Per l'autore, quindi, l'*agency* comprende non solo il potere di agire, ma anche la libertà di autodeterminarsi, grazie alla quale le persone possono partecipare attivamente alla costruzione dei propri destini individuali e collettivi, esprimendo e facendo ascoltare i propri valori, piuttosto che semplicemente subire le circostanze o le azioni altrui.

Nel framework Future of education and skills 2030 dell'OECD (2019), l'*agency* è definita come la capacità di influenzare persone, eventi e circostanze per il bene collettivo, evidenziandone la natura interazionale e relazionale. Questo concetto implica un senso di responsabilità e partecipazione attiva nel mondo, richiedendo la capacità di definire uno scopo guida e di identificare le azioni necessarie per raggiungere obiettivi significativi. Elemento centrale dell'*agency* così intesa è la *co-agency*, ovvero il sostegno reciproco all'interno delle relazioni interpersonali.

Students learn, grow and exercise their agency in social contexts and this is why co-agency is also crucial. Students develops co-agency in an interactive, mutually supportive and enriching relationship with their peers, teachers, parents and communities in an organic way in a larger learning eco-system (p. 16)<sup>1</sup>.

Questo elemento permette agli individui di collaborare e progredire verso obiettivi condivisi e significativi. In tal senso, emerge sia l'importanza di saper accogliere l'aiuto altrui, sia la consapevolezza del proprio contributo come risorsa per il benessere personale e collettivo.

Edwards (2005) riconosce l'*agency* anche in quanto aspetto cruciale per affrontare i cambiamenti, posizionandola come una risorsa fondamentale nelle dinamiche di interazione e sviluppo personale. Parallelamente, studi sull'apprendimento professionale e sul posto di lavoro (Eteläpelto *et. al.*, 2013) hanno identificato l'*agency* come un indicatore chiave per lo sviluppo di carriere significative e per facilitare l'adattamento nei confronti dei rapidi cambiamenti in una prospettiva di benessere e apprendimento permanente.

In ambito psicologico, l'*agency* viene principalmente discussa in termini di autoefficacia e di controllo personale (Kucirkova, 2021). Gli individui con

<sup>1</sup> «L'apprendimento, la crescita e l'esercizio dell'*agency* avvengono in contesti sociali: è per questo che la *co-agency* risulta altrettanto cruciale. Gli studenti sviluppano co-agency in modo organico, all'interno di relazioni interattive, reciprocamente di supporto e arricchenti, con i propri pari, insegnanti, genitori e comunità, in un ecosistema di apprendimento più ampio», la traduzione è dell'autrice.

un'elevata autoefficacia possiedono un *locus of control* interno marcato, ovvero la convinzione di poter influire sugli eventi che li riguardano. Questa caratteristica rafforzerebbe la capacità di affrontare situazioni complesse e sarebbe associata a risultati positivi in ambiti come l'istruzione, il mercato del lavoro, la qualità della vita e le interazioni sociali (Steponavičius, Gress-Wright, Linzarini, 2023). Antti, Jenny e Kristiina (2016) definiscono l'agency psicologico come «hence closely related to autonomy and power relations in human activity and learning» (p. 1)<sup>2</sup>, mentre Gao (2010) la intende come la volontà e la capacità di agire di un individuo, sottolineandone la centralità per il proprio processo di apprendimento. L'agency, considerata elemento cruciale per promuovere un apprendimento significativo e autodiretto, sarebbe strettamente legata all'identità del discente, alla sua autonomia e al suo comportamento; da qui l'importanza di creare condizioni in cui si possa esercitare un ruolo attivo e di guida nei confronti del proprio apprendimento.

Una differente lettura del costrutto viene proposta dai teorici socioculturali, i quali considerano l'agency come un fenomeno negoziato attraverso il dialogo tra individui o gruppi, ponendo quindi l'accento sulle interazioni sociali e culturali che modellerebbero la capacità di agire.

L'agency è vista in quanto caratterizzata dall'interazione tra intenzionalità, valori, preferenze e capacità individuali, da un lato, e i vincoli dell'ambiente sociale e materiale, dall'altro. In questo senso, studi in ambito socio-logico sottolineano come il senso di agency sperimentato dai bambini rifletta una molteplicità di variabili. Analisi che adottano una prospettiva intersezionale, come quelle proposte da Rebughini (2021), evidenziano il ruolo delle strutture sociali e delle politiche nel favorire o, per contro, limitare l'agency. Fattori come lo stile genitoriale, il contesto socioeconomico, l'accesso a risorse educative e il tipo di narrazioni dominanti a cui i bambini sono esposti possono influenzare significativamente il loro empowerment e la loro capacità di essere agentivi.

Nelle scienze sociali, il focus è sull'agency della comunità, intesa come componente essenziale del contesto operativo. Questa viene definita come la capacità della comunità di promuovere un cambiamento o intraprendere un'azione quando necessario, competenza strettamente legata al concetto di empowerment (Målqvist, 2018).

Nell'attuale dibattito sul rapporto tra agency e struttura sociale (Veenstra Burnett, 2014), gli studiosi si interrogano sulla misura in cui individui e comunità siano effettivamente liberi di agire secondo i propri interessi o, al

<sup>2</sup> «strettamente legato all'autonomia e alle relazioni di potere nell'attività umana e nell'apprendimento», la traduzione è dell'autrice.

contrario, quanto le loro azioni siano condizionate dal contesto socioculturale. La risposta a tale interrogativo evidenzia come questo rapporto non sia statico, ma si configuri come un’interazione dinamica tra agency e struttura sociale. Conseguentemente, molti interventi di agency comunitaria si propongono di rafforzare l’empowerment, agendo sia sulle strutture esterne, sia su quelle interne. In particolare, secondo Målvist (2018), l’agency comunitaria è influenzata da quattro dimensioni fondamentali che interagiscono tra loro, rafforzandosi reciprocamente: a) *la cultura e la tradizione locale*, che forniscono il quadro simbolico e normativo entro cui si esercita l’agency; b) *i sistemi di credenze egemoniche*, che modellano le percezioni e le pratiche degli individui; c) *la tradizione e il sistema politico*, che definiscono le regole istituzionali e i meccanismi di partecipazione; d) *le condizioni socio-economiche*, che determinano le risorse materiali e simboliche disponibili per la comunità.

Così come per l’empowerment pedagogico, anche nell’agency comunitaria la dimensione culturale e quella politica rivestono un ruolo cruciale, in quanto rappresentano componenti essenziali dello sviluppo umano. La cultura, infatti, non solo guida e riproduce i comportamenti, ma stabilisce i limiti di ciò che è ritenuto appropriato e accettabile. Essa è profondamente intrecciata al sistema di credenze egemoniche, che fornisce spiegazioni e giustificazioni alle norme e alle tradizioni culturali. Queste credenze, oltre a influenzare il modo in cui attribuiamo significato al mondo da una prospettiva esistenziale, sono spesso determinanti nel definire l’identità di una comunità o di una sotto-comunità. Allo stesso tempo, il sistema politico influisce non solo sulla governance pratica, ma anche sui modelli di pensiero e sulle mentalità collettive: attraverso le sue tradizioni e modalità di distribuzione del potere decisionale, definisce *chi* può prendere iniziative, *chi* ha voce in capitolo e *quali siano i limiti* delle azioni individuali. Il sistema politico appare quindi strettamente intrecciato con la cultura e le credenze egemoniche, influenzandone reciprocamente i confini e le forme di espressione. Infine, il contesto socio-economico, agisce come un fattore determinante nel limitare o facilitare l’azione collettiva. Il livello e la distribuzione delle risorse all’interno di una comunità stabiliscono i confini delle possibilità agentive, decidendo in larga misura ciò che è realizzabile. Sebbene tali risorse siano spesso influenzate da fattori esterni, la loro generazione e distribuzione risultano strettamente collegate alle altre tre dimensioni: la cultura, il sistema di credenze egemoniche e il sistema politico. Il riconoscimento e la comprensione di queste dimensioni sono essenziali per la progettazione di interventi efficaci, rispettosi delle specificità culturali e sociali del contesto comunitario.

In ambito educativo, il costrutto di agency è diventato negli ultimi decenni sempre più centrale, ampiamente studiato ed utilizzato all’interno della

ricerca sull'apprendimento, in particolare dell'apprendimento in contesti formali e nell'educazione degli adulti, così come nei discorsi politici associati alle sfide dell'apprendimento permanente in contesti lavorativi contraddistinti da rapidi e repentina cambiamenti.

Mezirow (1981), all'interno della sua teoria dell'apprendimento trasformativo, considera l'*agency* in termini di empowerment attraverso l'apprendimento emancipatorio e trasformativo degli adulti, individuando le sue radici nella scuola critica di Francoforte (Habermas, 1984), mentre Freire (1973) ha discusso ampiamente l'*agency* collettiva, considerandola in termini di empowerment sociale attraverso il miglioramento delle condizioni di vita umane basati sulla comunità.

Parallelamente, mentre gli studi sull'infanzia definiscono l'*agency* in termini di partecipazione percepita o effettiva dei bambini a determinate-attività, il *Programma per la valutazione internazionale degli studenti* (PISA) dell'OCDE (2018) estende il concetto a livello globale, definendo la *student agency* una *visione del mondo* grazie alla quale gli studenti si percepiscono parte di una comunità internazionale e sviluppano un senso di responsabilità nei confronti dei suoi membri (OCDE 2020). In linea con tale prospettiva, Kucirkova (2021) sostiene che il senso di *agency* si sviluppi attraverso esperienze che consolidano diritti e responsabilità, permettendo all'individuo di costruire una visione di sé e del proprio ruolo nella società. Questo processo richiederebbe un delicato equilibrio tra autodeterminazione e vulnerabilità.

Negli ultimi vent'anni, l'*agency* individuale è stata studiata non solo nei contesti educativi formali, ma anche in riferimento al mondo del lavoro e alla partecipazione attiva nella società civile (Biesta, Tedder, 2007; Billett, 2006). L'*agency* professionale è stata associata a numerosi aspetti positivi, come la creatività (Gla̠veanu, 2010), la motivazione, il benessere, la felicità (Welzel, Inglehart, 2010); inoltre, è stata considerata strettamente legata all'autonomia e all'autorealizzazione, fungendo da forza di cambiamento o resistenza nei confronti delle strutture di potere (Casey, 2006; Giddens, 1984). Nelle sue forme più attive, l'*agency* professionale si manifesta attraverso iniziative creative e il miglioramento delle pratiche lavorative (Littleton, Taylor, Eteläpelto, 2012). Allo stesso tempo, essa può esprimersi in forme meno progressive, come la resistenza critica a riforme esterne o il disimpegno rispetto all'organizzazione del lavoro (Fenwick, 2006).

L'*agency* professionale può essere esercitata a livello individuale, come azione collettiva in comunità lavorative o nell'intera organizzazione (Collin, Paloniemi, Mecklin, 2010). Questo implica un'interazione tra partecipazione collaborativa e dinamiche organizzative, favorendo lo sviluppo professionale e il cambiamento. Sempre all'interno dell'ambito professionale, l'*agency* sociale è vista come un elemento cruciale per bilanciare le esigenze di

flessibilità delle imprese con la sicurezza e il benessere dei lavoratori, un concetto definito da Alasoini (2010) come *flexicurity*.

Il costrutto di agency viene esteso inoltre lungo l'intero arco della vita, rivelandosi costrutto essenziale per affrontare le transizioni significative tra istruzione, lavoro e vita personale. La capacità di gestire le discontinuità e ridefinire i propri percorsi risulta infatti cruciale per costruire carriere significative e rispondere alle sfide imposte dai cambiamenti sociali ed economici (Hitlin, Elder, 2007).

Sulla base di ricerche approfondite e di un'analisi critica della letteratura scientifica, Eteläpelto e colleghi (2013) individuano quattro principali tradizioni di ricerca in cui il concetto di agency appare particolarmente rilevante: 1) the *Social Science Tradition*, che si focalizza sulle interazioni tra struttura socio-economica ed individuo; 2) the *Post-Structural Tradition*, che esplora le dinamiche di potere e le relazioni discorsive; 3) the *Socio-Cultural Approach*, che pone attenzione al contesto e agli artefatti culturali che modellano l'agency; 4) the *Identity and Life-Course Approach*, che analizza l'agency in una prospettiva di sviluppo individuale e temporale.

Di seguito, analizziamo, anche se in un modo non certo esaustivo, i quattro filoni di ricerca, con un focus particolare sulle teorie socioculturali e sulle nozioni identitarie di agency e del corso di vita. In linea con gli autori, adottiamo una prospettiva socioculturale che pone al centro il soggetto, interpretando agency individuale e contesto sociale come costrutti distinti ma profondamente interdipendenti. «Such a perspective understands individuals as being embedded in and imbued by their socio-cultural contexts; however, they are not seen as passive carriers of their contextual conditions, but rather as capable of transforming these conditions» (p. 47)<sup>3</sup>.

Tale prospettiva risulta particolarmente coerente con l'interpretazione dell'agency proposta in questo lavoro, che, come già accennato, trova una collocazione pertinente all'interno del *Capability Approach* di Sen (1993) e Nussbaum (1997), integrando una visione orientata alla 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'agentività (Morselli, Ellerani, 2021, p. 85).

<sup>3</sup> «Tale prospettiva comprende i soggetti come incorporati e impregnati dai loro contesti socio-culturali; tuttavia, essi non sono visti come portatori passivi dei loro condizioni contestuali, ma piuttosto come capaci di trasformare queste condizioni» la traduzione è dell'autrice.

### 3. Social Science Tradition

Nell'ambito delle scienze sociali, negli ultimi decenni l'agency è stato considerato un concetto centrale all'interno dei discorsi relativi al potere e alle strutture socio-economiche che possono, limitandole o promuovendole, influire sulle azioni degli individui. Tale approccio insiste sui fattori strutturali (ad esempio, la *classe sociale*, l'*etnia*, il *genere*, la *situazione economica*, la *tipologia di occupazione*, la *collocazione territoriale*) in quanto fortemente determinanti per l'agency individuale: «agency is shaped and constrained by the structures in question» (p. 48)<sup>4</sup>. Tra i diversi studiosi che hanno presentato le proprie argomentazioni sul costrutto di agency, Giddens (1984) e Archer (2000; 2003) forniscono valide concettualizzazioni, anche se in parte antitetiche.

Giddens, all'interno della sua *Theory of structuration*, concettualizza le relazioni tra le strutture sociali e l'azione umana, promuovendo il concetto di agency. Secondo lo studioso, l'azione umana, e gli eventi ad essa conseguenti, posso considerarsi agentivi esclusivamente quando è presente *intenzionalità* da parte del soggetto, solo quanto vi è *consapevolezza*: «an intentional act is one that the actor knows, or believes, will have a particular outcome, and in which knowledge is utilized by the actor to achieve the outcome» (Eteläpelto *et. al.*, 2013, p. 49)<sup>5</sup>.

Inoltre, perché un'azione possa considerarsi agentiva, le persone devono, da una parte, essere in grado di svolgere le azioni che derivano dalle loro intenzioni, dall'altra, essere in grado di creare un'azione o di intervenire sulla stessa. L'agency, infatti, non si riferirebbe tanto alle intenzioni, quanto alla capacità delle persone di svolgere quelle azioni, producendo conseguenze.

Agency concerns events of which an individual is the perpetrator, in the sense that the individual could, at any given phase in a given sequence of conduct, have acted differently. Whatever happened would not have happened if that individual had not intervened» (Giddens, 1984, p. 9)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> «L'agency è plasmata e vincolata dalle strutture presenti nel contesto in cui opera», la traduzione è dell'autrice.

<sup>5</sup> «Un atto intenzionale è quello che l'attore sa, o crede, che avrà un particolare risultato, e in cui la conoscenza è utilizzata dall'attore per raggiungere il risultato», la traduzione è dell'autrice.

<sup>6</sup> «L'agency riguarda gli eventi di cui un individuo è l'autore, nel senso che l'individuo avrebbe potuto, in una determinata fase di una determinata sequenza di comportamenti, agire diversamente. Qualsiasi cosa sia accaduta non sarebbe accaduta se quell'individuo non fosse intervenuto», la traduzione è dell'autrice.

La definizione di agency di Giddens ha avuto un ampio impatto, non solo nelle scienze sociali, ma anche negli ambiti multidisciplinari della vita lavorativa e della ricerca sull'apprendimento (Heiskanen, 2004; Sawyer, 2002), influenzando anche gli approcci socioculturali e la ricerca educativa (Hannus, Simola, 2010); nonostante ciò, numerose critiche sono state rivolte alla sua concettualizzazione, tra cui la focalizzazione esclusiva sull'azione razionale individuale, l'assenza di una separazione analitica tra individuo e sociale (Archer, 2000; Evans, 2007) e la trascuratezza della dimensione temporale (Emirbayer, Mische, 1998).

La *realist social theory of agency* di Archer (2000; 2003) si basa innanzitutto sulla *netta separazione analitica tra il soggetto e il sociale*, in quanto sia il soggetto sia la società possono esercitare azioni e poteri loro specifici e solo se considerate tra loro distinte è possibile prendere in analisi l'interazione reciproca tra individuo e società, considerando il loro cambiamento attraverso la dimensione temporale; in secondo luogo, sulla considerazione che gli esseri umani hanno *relazioni incarnate, pratiche e discorsive con il mondo*. Per la studiosa, tali relazioni si possono distinguere secondo tre modalità, alle quali corrispondono diverse tipologie di conoscenza: conoscenza incarnata, conoscenza pratica, conoscenza discorsiva, sottolineando il primato della *conoscenza pratica*, all'interno della quale centrali appaiono essere le capacità e le competenze umane. Archer considera l'agency in quanto processo intenzionale di un soggetto focalizzato rispetto ad un determinato obiettivo, che ha un'autonomia relazionale nell'esercizio del sé da parte del soggetto. Il pensiero di Archer (2000) distingue tra il concetto di *identità sociale*, prodotta discorsivamente, e il concetto di *senso di sé incarnato* che si manifesta come *identità personale*, sottolineando come la prima non possa essere altro che una componente della seconda.

She does not deny that we are confronted by the reality of society, but she argues that a coherent account of the development of agents and social actors needs to be grounded in a non-discursively formed continuous sense of self. Such a sense is manifested as personal identity – whose primacy Archer emphasizes – as opposed to one's social identity (p. 51)<sup>7</sup>.

L'identità personale è quindi ciò che emerge da una conversazione interna che implica discernimento, deliberazione e infine dedizione alle nostre preoccupazioni particolari. Tale conversazione interna, insieme

<sup>7</sup> «Non nega che ci troviamo di fronte alla realtà della società, ma sostiene che un resoconto coerente dello sviluppo degli attori sociali deve essere fondato su un senso di sé continuo e non discorsivo. Tale senso si manifesta come identità personale - di cui la Archer sottolinea il primato - in contrapposizione all'identità sociale», la traduzione è dell'autrice.

all’elaborazione emotiva, sono considerate in quanto processi di mediazione tra il soggetto ed il contesto sociale.

Pur riconoscendo il contributo degli approcci di Giddens e Archer nella comprensione dei vincoli contestuali, delle strutture e delle risorse per l’agency, emergono alcuni limiti. In particolare, non approfondiscono i processi di sviluppo specifici e/o a lungo termine dell’apprendimento professionale e delle negoziazioni dell’identità professionale. Inoltre, non forniscono strumenti concettuali adeguati a comprendere e sviluppare le identità e le soggettività professionali, elementi centrali non solo per l’apprendimento, ma anche per gli studi educativi, di genere e di cura (Eteläpelto *et. al.*, 2013)<sup>8</sup>.

## 4. Post-Structural Tradition

Il costrutto di agency ha una lunga storia nella ricerca e nella teoria di genere post-strutturalista, rimanendo pur sempre un tema controverso. Approcci comuni, influenzati da autori come Derrida, Foucault e Lyotard, condividono l’uso della decostruzione e dell’archeologia per analizzare come il linguaggio costruisca la realtà, in particolare le gerarchie e le categorie che riflettono privilegi e svantaggi di genere; obiettivo della ricerca post-strutturalista è la ricostruzione dei termini e alla rivelazione delle strutture di potere incorporate nei discorsi (St. Pierre, 2000). Gli approcci maggiormente radicali del post-strutturalismo (Butler, 1992; Davies, 1997; Weedon, 1987) vedono il soggetto come un’entità fluida, creata e ridefinita costantemente attraverso i discorsi e le pratiche linguistiche. L’agency è quindi legata alle posizioni discorsive che il soggetto può occupare, in quanto i discorsi determinerebbero i limiti delle azioni individuali, offrendo spazi per la decostruzione e la riscrittura e creando opportunità per nuove forme di agency.

Diverse sono state le critiche a tale visione fortemente post-strutturalista; in particolare si è insistito, da una parte, sul suo determinismo, il quale ridurrebbe il soggetto a una costruzione discorsiva, ignorando aspetti come l’intenzionalità e l’autonomia (McNay, 2003). Inoltre, è stato evidenziato come la tendenza del post-strutturalismo a decostruire le narrative esistenti senza fornire una base alternativa per azioni politiche trasformative rischi di essere inefficace come strumento per il cambiamento sociale e l’emancipazione delle categorie oppresse (Soper, 1990; Francis, 1999).

<sup>8</sup> Per un approfondimento di questo ultimo punto, si vedano le pagine da 51 a 54 all’interno del testo degli autori: Eteläpelto A., Vähäsanteran K., Hökkä P. and Paloniemi S. (2013), *What is agency? Conceptualizing professional agency at work*, *Educational Research Review*, 10: 45-65.

In risposta a queste puntualizzazioni, studiosi come McNay (2004) e Clegg (2006) propongono un approccio maggiormente equilibrato, l'*intermediate post-structural approach*, il quale propone una visione più articolata dell'agency, considerando non solo le influenze discorsive, ma anche le esperienze vissute e le capacità pratiche degli individui.

Viene riproposto qui il concetto di *habitus* di Bourdieu (1977), inteso come un insieme di disposizioni socialmente acquisite che influenzano percezioni, azioni e modi di essere, e considerato in quanto struttura che media tra le forze culturali ed economiche e l'identità personale. In tale prospettiva l'agency non è ridotta a un fenomeno discorsivo instabile, ma concepita come una *pratica situata*, che si realizza nel contesto concreto delle interazioni sociali ed, allo stesso tempo, come una pratica *riflessiva e valutativa*: gli individui agiscono non solo in base a schemi preesistenti, ma riflettono su di essi, valutandoli criticamente per negoziare la propria posizione all'interno delle strutture sociali e culturali (McNay, 2004).

Clegg (2006), riprendendo il realismo critico di Archer, attribuisce inoltre un ruolo centrale al corpo (*embodiment*) e alle relazioni sociali nella costituzione del sé e dell'agency, riconoscendo come il sé non sia solo il prodotto di strutture discorsive, ma radicato nelle esperienze corporee e nelle relazioni materiali e sociali.

## 5. Socio-Cultural Approach

L'approccio socioculturale sottolinea l'importanza del contesto come determinante centrale per comprendere l'apprendimento umano e l'esercizio dell'agency. All'interno di tale approccio<sup>9</sup>, il concetto di agency è stato considerato, in particolare a partire dagli anni '70 e '80 del secolo scorso all'interno delle *Teorie dell'attività orientata agli oggetti* (*Theories of Object-Oriented Activity*, Leont'ev 1978) considerata prevalentemente in quanto fenomeno collettivo e sociale (Billett, 2006; Fenwick, 2006; Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen, 2012; Lasky, 2005; Lipponen, Kumpulainen, 2011; Vähäsanteranen, Saarinen, Eteläpelto, 2009) e sviluppatisi a partire dalle ricerche di Vygotskij (1978) successivamente ampliate da Leont'ev (1978) e Engeström (1987).

La Cultural-Historical Activity Theory è un quadro teorico che studia l'apprendimento, l'agency e il cambiamento all'interno di sistemi di attività

<sup>9</sup> Diverse sono le teorie socioculturali presenti all'interno di tale framework. Per una trattazione approfondita di veda il seguente articolo, oltre che la bibliografia qui sopra indicata: Eteläpelto A., Vähäsanteranen K., Hökkä P. and Paloniemi S. (2013), What is agency? Conceptualizing professional agency at work, *Educational Research Review*, 10: 45-65.

storicamente e culturalmente situati. Essa si sviluppa a partire dalle intuizioni di Vygotskij, che ha evidenziato come gli strumenti psicologici, in particolare il *linguaggio*, svolgano una funzione centrale nella mediazione del pensiero umano e nello sviluppo delle capacità agentive. In questo senso, Vygotskij introduce il concetto di *mediazione culturale* e quello di *zona di sviluppo prossimale* (*zone of proximal development*, 1978), per evidenziare il ruolo dell’interazione sociale e dell’apprendimento collaborativo come motori del progresso cognitivo. La prima generazione di Studi sull’Attività si sviluppa infatti attorno all’identificazione dell’atto complesso e mediato come unità di analisi fondamentale. La mediazione svolge un ruolo cruciale, permettendo di comprendere come gli elementi esterni vengano interiorizzati dall’individuo, riorganizzando le sue relazioni con l’ambiente e contribuendo allo sviluppo delle capacità agentive (Edwards, 2005).

La seconda generazione, guidata da Leont’ev (1978), intende ampliare il focus dalla prospettiva individuale a quella collettiva, introducendo il modello triadico *soggetto-strumento-oggetto*, che evidenzia come l’attività umana sia sempre mediata da strumenti materiali o simbolici e orientata da obiettivi condivisi all’interno di un contesto sociale. L’unità di analisi diventa quindi l’attività umana *mediata*, concepita come un processo multilivello orientato a un oggetto.

All’interno di questa prospettiva, l’individuo e il contesto sono considerati intrinsecamente interconnessi (Engeström, 1987), mentre l’agency rappresenta un processo *relazionale* e *situato*, plasmato dalle pratiche culturali, dalle norme sociali e dagli artefatti *culturali* che caratterizzano il contesto di vita e quello professionale. Il focus è sul contesto: in esso sono comprese non solo le variabili socio-culturali, ma anche gli *strumenti* e gli *oggetti* che mediano le diverse attività umane considerati fondamentali per lo sviluppo cognitivo e sociale. Questo approccio considera l’interazione tra individuo e ambiente non solo come un adattamento, ma come un *processo dinamico* orientato a uno scopo.

Nella terza generazione, l’unità di analisi si espande ulteriormente, includendo *sistemi interconnessi di attività* e forme di *agency cooperativa* e *transformativa*. Questo approccio consente di affrontare sfide organizzative complesse superando sia la visione limitata dell’*agency* come mera auto-efficacia, sia l’associazione esclusiva dell’agentività alle figure dirigenziali (Virkkunen, Newnham, 2013). Anche qui la creazione di nuovi artefatti risulta centrale, permettendo di ridefinire problemi organizzativi e sviluppare soluzioni condivise attraverso la collaborazione. L’insistenza sulla mediazione tra individuo e contesto comporta che l’*agency* emerga nel dialogo tra gli individui e le risorse culturali e discorsive disponibili, come pure nel confronto con le strutture materiali e le dinamiche di potere che definiscono i

contesti lavorativi e sociali (Wertsch, 1998). In questo quadro, le contraddizioni interne ai sistemi di attività fungerebbero da motori per il cambiamento, permettendo processi di apprendimento espansivo che ridefiniscono obiettivi e strutture operative. L’agency socioculturale viene interpretata in quanto fenomeno *trasformativo*, in cui gli individui sono attori che negoziando e trasformano i loro contesti (Holland *et al.*, 2003).

A partire dagli anni ’80 del secolo scorso, la Cultural-Historical Activity Theory ha subito un’ulteriore evoluzione grazie ai lavori di Engeström (1987; 2019), che ha introdotto il concetto di *apprendimento espansivo* (*expansive learning*). Secondo Engeström, le attività non sono strutture statiche, ma processi dinamici soggetti a trasformazioni in risposta alle contraddizioni interne ai sistemi sociali e organizzativi. Queste tensioni, anziché essere meri ostacoli, possono fungere da motori di cambiamento, stimolando l’emergere di nuove configurazioni di attività e l’elaborazione di pratiche innovative (Engeström, Sannino, 2010). Inoltre, Engeström (1987) amplia e approfondisce l’approccio vygotskiano introducendo il concetto di *activity systems*, sottolineando come l’apprendimento sia un processo *mediato* da strumenti, *orientato* agli obiettivi e *situato* all’interno di contesti *collettivi* e *storicamente* determinati. Secondo l’autore (fig. 1) l’agency sarebbe quindi il risultato dell’interazione dinamica tra diversi elementi: i *soggetti*, gli *strumenti* o *mediatori* (come linguaggio, tecnologia e simboli culturali), gli *obiettivi* o *motivazioni* dell’azione, e i *contesti* più ampi, che includono regole, comunità e divisione del lavoro.

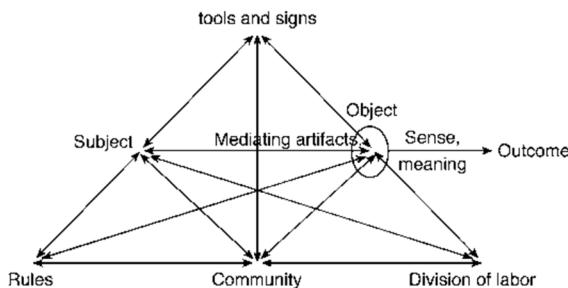


Fig. 1 – La struttura dello Human Activity System. Fonte: Engeström (1987, p. 78).

In tale contesto, Engeström e colleghi (1996) sviluppano il modello del *Change Laboratory*, una metodologia basata sull’*Expansive Activity Theory* e finalizzata a promuovere il cambiamento e l’innovazione nei contesti organizzativi ed educativi. Tale modello si configura come uno spazio di progettazione partecipata e si basa sull’identificazione delle contraddizioni nei

sistemi di attività e sulla loro risoluzione attraverso un processo di apprendimento collettivo e trasformazione delle pratiche attraverso l’uso di strumenti concettuali e materiali, come il modello triangolare dell’attività (Engeström, Sannino, 2010). Attraverso questa metodologia, le tensioni emergenti nei contesti lavorativi vengono utilizzate come leve per il cambiamento, stimolando l’elaborazione collettiva di nuove strutture operative e strumenti di mediazione.

Il Change Laboratory viene utilizzato quando un sistema di attività o un gruppo di sistemi di attività affronta una trasformazione incerta ma necessaria, crivellata di motivi contrastanti e stimolata dalla possibilità di raggiungere un tipo di attività nuova ad autonoma. Il processo del Change Laboratory consiste in una serie di sessioni nei quali i professionisti di un’organizzazione (o di più organizzazioni che collaborano) analizzano la storia, le contraddizioni e le zone di sviluppo prossime al loro sistema di attività, progettano un nuovo modello per esso e fanno passi avanti verso l’implementazione del modello (Engeström, 2019, p. 35).

In questo quadro, il *Change Laboratory* rappresenta una metodologia per l’implementazione dell’*apprendimento espansivo*, permettendo ai lavoratori di ristrutturare collettivamente il proprio ambiente di lavoro. Attraverso un processo di analisi delle contraddizioni esistenti e sperimentazione di nuove pratiche, i partecipanti ridefiniscono gli obiettivi e le modalità operative delle proprie attività, allo scopo di risolvere problemi contingenti.

Secondo Engeström, l’agency si manifesta all’interno di tali *activity systems* grazie, da una parte, al dialogo tra pratiche consolidate, dall’altra, alla tensione verso l’innovazione. Gli individui e i gruppi agiscono entro questi sistemi, ma non sono vincolati in modo rigido: essi possono reinterpretare, ristrutturare e trasformare le pratiche esistenti in risposta a nuove sfide o contraddizioni emergenti. Queste ultime occupano una posizione centrale in quanto rappresenterebbero i punti di conflitto o rottura all’interno dell’*activity system*, in grado di fungere da motori di cambiamento e innovazione. Il processo di agency risulterebbe di conseguenza potenzialmente creativo e *trasformativo*, poiché porterebbe ad una ridefinizione degli obiettivi stessi o alla costruzione di nuove strutture di attività.

Questo è ciò a cui si riferisce Engeström con il costrutto di *expansive learning* (Engeström, 1987; 2019; Engeström, Sannino, 2010): un processo in cui individui e gruppi non si limitano a risolvere problemi all’interno delle regole esistenti, ma ri-definiscono i confini dei loro sistemi di attività, sviluppando una nuova comprensione del sistema stesso e riformulandone obiettivi e mediatori. Questo tipo di apprendimento è strettamente legato all’agency, poiché richiede un’attività riflessiva e intenzionale per superare le limitazioni imposte dal contesto. Ciò comporta che, all’interno dei contesti

lavorativi, l'agency non si limiti alla capacità individuale di raggiungere obiettivi specifici, ma includa anche la partecipazione dei lavoratori, in quanto agenti attivi che negoziano e ridefiniscono le loro attività in base alle risorse disponibili e ai vincoli del sistema, a processi collettivi di innovazione e trasformazione.

Esistono, all'interno dell'approccio socioculturale, diverse interpretazioni del rapporto tra individuo e contesto, con posizioni che variano da un'estrema integrazione a una maggiore distinzione analitica, che offrono strumenti teorici per comprendere l'agency come un fenomeno sia situato che trasformativo.

Secondo Lave e Wenger (1991), individuo e contesto sono due costrutti inseparabili dal punto di vista analitico; in questa visione, l'agency è considerata una qualità emergente dalle relazioni sociali e culturali, anziché una capacità autonoma e intrinseca dell'individuo. Gli autori evidenziano inoltre che l'apprendimento e l'agire umano siano sempre situati in pratiche sociali specifiche: l'agency individuale sarebbe profondamente intrecciata con i discorsi, le norme e le pratiche che definiscono la comunità di appartenenza.

Altri autori affrontano il rischio di ridurre l'agency a una semplice conseguenza delle dinamiche contestuali, evidenziando invece l'importanza dell'intenzionalità e della riflessività individuale e sottolineando la capacità dei soggetti di negoziare e trasformare attivamente il contesto in cui operano (Holland *et. al.*, 2003). L'agency è qui vista in quanto risultato dell'interazione tra il contesto sociale e l'intenzionalità personale. In questa prospettiva, l'agency socioculturale viene interpretata in quanto fenomeno *trasformativo*, in cui gli individui non sono semplicemente plasmati dalle strutture sociali, ma sono agenti attivi che negoziano il proprio ruolo e trasformano il contesto in cui operano.

All'interno dell'approccio socioculturale, la consapevolezza della necessità di riconoscere anche l'esistenza della dimensione soggettiva ed individuale dell'agency risulta crescente negli ultimi decenni.

Stetsenko (2005; 2019), in particolare, propone un ampliamento della Cultural-Historical Activity Theory evidenziando la necessità di un maggiore equilibrio tra la dimensione sociale e quella individuale dell'agency. L'autrice sottolinea come questa teoria possa, in alcune interpretazioni, apparire eccessivamente incentrata sulla dimensione sociale, rischiando di re-legare il soggetto a un ruolo secondario rispetto alle strutture socioculturali. A suo avviso, è fondamentale sottolineare, in modo più esplicito, il ruolo dell'individuo come agente attivo nella costruzione e trasformazione dei contesti sociali, riconciliando «(i) the view of human development as a profoundly social process and (ii) the idea that it is individual subjectivity and agency that make human development processes and social life possible»

(Stetsenko in Eteläpelto *et. al.*, p. 56)<sup>10</sup>. In questa prospettiva, l'attività agenziva è vista come una continua co-evoluzione di tre distinti processi: a) la produzione materiale degli strumenti; b) gli scambi sociali tra le persone; c) i processi soggettivi individuali che partecipano alla regolazione della produzione di strumenti e degli scambi sociali.

Anche Billett (2006), all'interno del paradigma socio-culturale, enfatizza il ruolo dell'azione agenziva individuale, azione che tuttavia si realizza in una stretta interdipendenza tra il soggetto e il sociale. Tentando di individuare una via alternativa tra il determinismo sociale da un lato e gli approcci fortemente individualistici basati sulla cognizione umana dall'altro, l'autore propone la teoria dell'interdipendenza relazionale tra individuo e il mondo sociale: le persone esercitano l'agency scegliendo a quali problemi dedicarsi e in che misura investire le proprie energie. Attraverso differenti gradi di impegno e di partecipazione, ciascun soggetto impara cose differenti (Eteläpelto *et. al.*, 2005): la partecipazione e l'apprendimento sono intrinsecamente legati alla soggettività e alla identità degli individui.

Human agency operates relationally within and through social structures, yet is not necessarily subjugated by them. [...] Through these relations, individuals are always socially related, albeit through their subjectivities or more immediate experiences. Therefore, any action that individual agency initiates, including action to transform society, always occurs from a social basis, albeit through an interdependency that is relational (Billett, 2013, p. 57)<sup>11</sup>.

Secondo l'autore (2006), l'agency nei contesti lavorativi è influenzata non solo dalle pratiche istituzionali e dai discorsi organizzativi, ma anche dalle risorse materiali e dalle interazioni con colleghi e superiori: l'agency si manifesta attraverso una varietà di pratiche, che includono da una parte l'innovazione e il cambiamento, dall'altra la resistenza e il mantenimento di pratiche esistenti. Inoltre, il soggetto agenzivo non avrebbe solo la capacità di scegliere tra ciò che il mondo sociale gli propone, ma sarebbe in grado di plasmare il proprio sviluppo e di ricreare in maniera trasformativa le pratiche culturali. In ambito di apprendimento formale e lavorativo, ciò implica due

<sup>10</sup> «(i) la visione dello sviluppo umano come processo profondamente sociale e (ii) l'idea che sia proprio la soggettività e l'agency individuale a rendere possibili i processi di sviluppo umano e la vita sociale», la traduzione è dell'autrice.

<sup>11</sup> «L'agency umana opera in modo relazionale all'interno e attraverso le strutture sociali, ma non è necessariamente soggiogata da esse [...] Attraverso queste relazioni, gli individui sono sempre socialmente connessi, anche se attraverso le loro soggettività o esperienze più immediate. Pertanto, qualsiasi azione avviata dall'agency individuale, compresa l'azione per trasformare la società, si verifica sempre da una base sociale, anche se attraverso un'interdipendenza che è relazionale», la traduzione è dell'autrice.

raccomandazioni: la necessità di porre in rilievo gli interessi, le identità e le soggettività degli studenti e dei lavoratori, considerando la possibilità di un loro ruolo attivo nel rifacimento delle pratiche sociali (Eteläpelto, Saarinen, 2006); la considerazione che l’agency individuale è inevitabilmente legato alla propria identità di studente e di professionista.

Se il soggetto agentivo è in grado di rimodellare e rinegoziare continuamente la propria identità lavorativa, allo stesso tempo, il senso di sé influenza il modo in cui egli esercita l’agency (Vähäsantanen, Eteläpelto, 2011). Quanto affermato da Vähäsantanen e Eteläpelto appare in linea con la teoria socio-cognitiva di Bandura: il senso di autoefficacia dei soggetti, ovvero le proprie convinzioni, capacità, competenze di agire e realizzare, è positivamente correlato con l’agency individuale, intesa in quanto capacità di influenzare intenzionalmente la propria vita e le circostanze in cui si vive (Bandura, 2001; 2006).

L’agency è quindi vista come una pratica *situata e riflessiva*, che integra produzione materiale, interazioni sociali e processi soggettivi individuali. L’agency si manifesta sia attraverso innovazioni trasformative sia come resistenza al cambiamento, con un ruolo cruciale giocato dalle risorse materiali, dalle interazioni sociali e dalle dinamiche identitarie.

## 6. Identity and Life-Course Approach

L’agency, analizzata attraverso l’approccio dell’identità e del corso di vita, è rappresentata in quanto fenomeno complesso e multilivello, che si sviluppa attraverso l’interazione tra individui e contesti sociali e che assume una dimensione temporale e relazionale cruciale per comprendere i processi di negoziazione dell’identità personale e professionale. Tale prospettiva si basa sull’idea che l’agency sia un processo che si sviluppa lungo l’intera esistenza dell’individuo, intrecciandosi con le transizioni critiche e i contesti socio-culturali in cui si trova immerso.

Tale approccio presuppone una comprensione sfumata delle dinamiche temporali e identitarie, evidenziando come gli individui, pur vincolati da strutture sociali, siano in grado di esercitare autonomia e intenzionalità riflessiva, attraverso un processo costante di negoziazione e trasformazione dell’identità lungo l’intero corso della vita.

Hitlin e Elder (2007) considerano l’agency un’interazione tra intenzionalità individuale e opportunità contestuali che si manifesta attraverso la capacità degli individui di pianificare, prendere decisioni e agire in modo da costruire percorsi di vita significativi, in particolare nel corso di specifici momenti di transizione, ad esempio il passaggio dall’istruzione al lavoro o il

bilanciamento tra sfere personali e professionali. Questi passaggi richiedono non solo un adattamento ai vincoli esterni, ma anche una continua rinegoziazione dell'identità personale.

L'interdipendenza tra contesto sociale e agency rappresenta, in questo quadro, un elemento chiave. Secondo Shanahan ed Elder (2002), il contesto offre risorse e vincoli che influenzano le possibilità agentive degli individui. Tuttavia, gli individui non sono meri portatori passivi delle condizioni sociali: attraverso l'agency, essi negoziano il proprio ruolo nel mondo, riscrivendo norme e discorsi dominanti. In questa prospettiva si pone particolare attenzione ai momenti di discontinuità, come le transizioni professionali o personali, in cui l'agency diventa uno strumento per ristrutturare identità e percorsi di vita.

Tale approccio considera inoltre l'identità personale in quanto elemento fondamentale per comprendere i processi agentivi. Come sottolineato da Archer (2000), l'identità personale non è un semplice riflesso delle strutture sociali o delle norme discorsive, ma il risultato di un processo continuo di *dialogo interiore (internal conversation, Archer, 2003)*. Attraverso questa riflessione, gli individui interpretano le loro esperienze e danno significato alle loro emozioni, priorità e preoccupazioni, selezionando e organizzando ciò che considerano significativo nel loro contesto di vita. Questo processo permette di distinguere tra l'identità sociale, che è prodotta discorsivamente, e l'identità personale, che deriva da una riflessione profonda sulle esperienze individuali e sulle relazioni con gli altri.

L'autrice sottolinea inoltre come l'identità personale sia una componente fondamentale dell'agency, in quanto permette agli individui di esercitare un'autonomia relazionale, bilanciando in modo consapevole le aspettative sociali con le proprie aspirazioni. La costruzione dell'identità è quindi un processo dinamico che avviene lungo l'intero corso della vita, influenzato da fattori sociali, pratici e corporei.

Il concetto di *Life-Course Agency* aggiunge una dimensione temporale al costrutto, evidenziando come l'agency non sia limitata al presente ma incorpori esperienze passate e aspirazioni future.

Emirbayer e Mische (1998) pongono il focus sulla modalità attraverso la quale i soggetti integrano passato, presente e futuro per costruire una *narrazione coerente* del proprio percorso. Tale prospettiva sottolinea come l'agency debba essere interpretata come una dinamica trasformativa che emerge dall'interazione tra tre dimensioni temporali, tra loro inscindibilmente interconnesse: la *dimensione iterativa*, la *dimensione proiettiva* e la *dimensione pratica-valutativa*. La prima dimensione, *iterativa*, si riferisce alla capacità dei soggetti di attingere selettivamente a modelli di pensiero e azione del passato. Questi schemi, abitualmente radicati nelle pratiche

quotidiane, sono riattivati per fornire stabilità e continuità agli universi sociali. In questo modo, l'agency contribuisce a mantenere l'identità personale, le relazioni sociali e le istituzioni nel tempo, esercitando un ruolo riproduttivo. La dimensione *proiettiva* riguarda la capacità immaginativa degli individui di generare scenari futuri e nuove possibilità d'azione. In questa prospettiva, le strutture ereditate vengono reinterpretate e riconfigurate in base alle aspirazioni, ai desideri e alle paure individuali, consentendo un orientamento creativo verso il futuro e la pianificazione di strategie a lungo termine. La terza dimensione, quella *pratico-valutativa*, si riferisce alla capacità degli attori di valutare le situazioni emergenti e formulare giudizi normativi e pratici per orientare le loro scelte. Questa dimensione guida l'azione in contesti caratterizzati da ambiguità, dilemmi e cambiamenti, evidenziando l'importanza di un adattamento critico e consapevole alle sfide presenti. Gli autori sottolineano inoltre come tali dimensioni non siano sempre in grado di operare in modo armonioso: la coordinazione tra il passato, il presente e il futuro rappresenterebbe quindi una sfida, poiché richiederebbe un equilibrio tra stabilità e cambiamento, tra continuità e innovazione.

Questa integrazione temporale permette agli individui di negoziare le loro identità e i loro ruoli all'interno di contesti sociali complessi, costruendo una narrazione personale e professionalizzante che attribuisce significato ai percorsi intrapresi. Tale approccio, inoltre, pone in rilievo l'importanza delle *transizioni critiche*, come il passaggio dall'istruzione al lavoro, in cui passato, presente e futuro si intrecciano per definire scelte e strategie agentive (Shanahan, 2000) pianificando scelte di lungo periodo e affrontando transizioni complesse. Tali scelte e strategie sarebbero modellate sia dalle opportunità contestuali e dai vincoli strutturali sia dalla riflessività individuale. In questa prospettiva, l'agency temporale diventa uno strumento fondamentale per comprendere il modo in cui gli individui navigano i vincoli strutturali e riscrivono discorsi e norme dominanti, costruendo una continuità identitaria nonostante i cambiamenti e le sfide del corso di vita.

## **7. Il costrutto di agency in ambito educativo: un approccio integrato**

Come anticipato in premessa, la concettualizzazione del costrutto pedagogico di agency adottata in questo lavoro, insieme all'evoluzione degli studi sull'agency in ambito educativo, si fonda su di una duplice prospettiva teorica, in vista di superare la dicotomia tra determinismo sociale ed individualismo.

Riteniamo infatti indispensabile proporre un approccio integrato del concetto di agency che amplii ed approfondisca l’orizzonte interpretativo, coniugando, da un lato, il ruolo determinante dei contesti sociali e culturali nella configurazione delle opportunità e delle risorse a disposizione dei individui e, dall’altro, la centralità della dimensione temporale, della soggettività e dell’intenzionalità nel processo di autodeterminazione e nella costruzione del proprio percorso formativo e della propria progettualità esistenziale.

In questa prospettiva, ed in accordo con Eteläpelto e colleghi (2013), adottiamo un approccio socio-culturale centrato sul soggetto (fig. 2), integrando le istanze proposte dalla *Cultural-Historical Activity Theory* con quelle dell’*Identity and Life-Course Approach*, per comprendere l’agency come un processo dinamico e continuo di negoziazione sociale e trasformazione identitaria, strettamente intrecciato non solo ai contesti ma anche alle dimensioni temporali dell’esistenza.

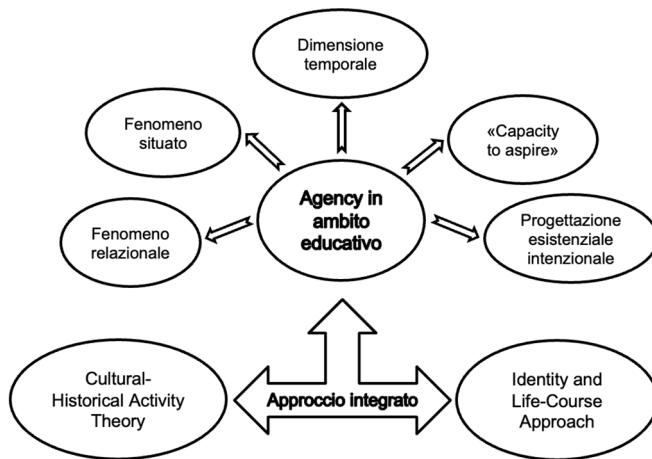


Fig. 2 – Approccio integrato del costrutto di agency in ambito educativo.

All’interno di tale paradigma, l’agency si configura in quanto processo dinamico e multilivello che si sviluppa nell’interazione con il contesto e la riflessione sulla propria traiettoria esistenziale, costruiscono e ridefiniscono sé stessi in relazione alle opportunità, ai ruoli e alle aspettative culturali, trasformando in maniera innovativa le proprie ed altrui pratiche sociali e professionali (Gee, 2000; Hitlin, Elder, 2007).

Tale approccio si fonda sull’idea che l’agency sia innanzitutto un fenomeno relazionale che si sviluppa all’interno di *sistemi di attività* e si esprime attraverso dinamiche di partecipazione e collaborazione nei percorsi di

costruzione della conoscenza (Engeström, 1987). Essa prende forma quindi nella partecipazione attiva a *sistemi di attività* storicamente e culturalmente determinati, i quali, pur ponendo vincoli, offrono al contempo opportunità di innovazione e cambiamento. La presenza di contraddizioni e tensioni nei contesti di apprendimento e lavorativi rappresenta, in questo quadro, un elemento trasformativo che consente agli individui e ai gruppi la ridefinizione degli obiettivi e delle proprie azioni, insieme alla rielaborazione di norme e pratiche consolidate, generando nuove configurazioni di attività e modalità di interazione (Engeström, Sannino, 2010).

In linea con tale approccio, Eteläpelto e colleghi (2013) sostengono che la natura e le manifestazioni dell'agency dovrebbero essere definite in termini di modalità e obiettivi molteplici, considerando le loro interconnessioni con le condizioni contestuali locali, ovvero le circostanze materiali, gli artefatti fisici, le relazioni di potere, le culture del lavoro, i discorsi dominanti e le posizioni disponibili per i soggetti. A ciò si aggiunge la necessità di considerare le interpretazioni, le intenzioni e gli impegni identitari dei soggetti, tenendo conto delle conseguenze sia a breve sia a lungo termine nel corso della loro vita. L'agency si manifesterebbe attraverso differenti tipologie di azioni che includono relazioni discorsive, pratiche e incarnate con il mondo (Archer, 2000; 2003); per tale motivo essa dovrebbe essere analizzata tenendo conto di due dimensioni principali: (a) le sue manifestazioni all'interno della realtà socioculturale e discorsiva (il linguaggio, le norme sociali, i discorsi egemonici e le relazioni di potere ufficiali e informali); (b) le interpretazioni, i significati e gli obiettivi dei soggetti in relazione alle azioni da essi compiute, intrecciati con i loro impegni identitari.

In tale prospettiva, il soggetto è un *agente* capace di negoziare, reinterpretare e ristrutturare le pratiche consolidate (Holland *et. al.*, 2003), ed, al contempo, modularre la propria identità in relazione a esperienze pregresse, interazioni sociali e *orizzonti di possibilità* (Sfard, Prusak, 2005). L'agency, nella sua dimensione trasformativa, si configura dunque come un processo relazionale, dinamico e situato, in cui il soggetto non solo modifica le pratiche sociali, ma trasforma il proprio posizionamento identitario in rapporto ai contesti di appartenenza (Gee, 2000; Vähäsantanen, 2015).

Appare inoltre essenziale indagare l'agency in relazione al tempo e al corso di vita individuale, in quanto il grado di agency di una persona o di un gruppo può variare significativamente in base alle condizioni e alle fasi della vita. Tale puntualizzazione si basa sulla opportunità di analizzare l'agency in maniera maggiormente articolata, integrando l'approccio socioculturale con quello del corso della vita. Un ulteriore elemento essenziale dell'approccio proposto riguarda appunto la dimensione *temporale* dell'agency (Hitlin, Elder, 2007): essa si configura come un processo che si sviluppa lungo

l'intero arco dell'esistenza, intrecciandosi con momenti di transizione significativi, come il passaggio dall'istruzione al lavoro o la mobilità professionale, e con dinamiche identitarie *in continua evoluzione*. In questo quadro, gli individui, pur vincolati da strutture sociali, esercitano autonomia e intenzionalità riflessiva per realizzare una progettazione esistenziale autentica affrontando transizioni critiche. Tale approccio sottolinea l'interazione tra intenzionalità individuale e opportunità contestuali, in cui le persone costruiscono progettazioni esistenziali significative negoziando il proprio ruolo e riscrivendo norme e discorsi dominanti (Shanahan, Elder, 2002).

Particolare enfasi è posta qui sull'identità personale, distinta da quella sociale, come risultato di un *dialogo interiore* che consente di bilanciare le aspettative sociali con le proprie *aspirazioni* (Archer, 2003).

In particolare, L'agency si costruisce attraverso l'interazione di tre dimensioni temporali tra loro interconnesse che consentono di comprendere come il soggetto, pur operando all'interno di strutture sociali e istituzionali, possa esercitare un certo grado di autonomia, contribuendo alla trasformazione delle pratiche e dei *sistemi di attività* nei quali è inserito. Da un lato, l'individuo attinge a schemi consolidati ed a esperienze pregresse, utilizzandoli come guida per orientarsi nel presente. Allo stesso tempo, immagina e progetta scenari futuri, reinterpretando in modo creativo le opportunità d'azione disponibili. Parallelamente, valuta le situazioni emergenti e formula decisioni e strategie per affrontare contesti incerti e in trasformazione (Emirbayer, Mische, 1998). Questa integrazione tra passato, presente e futuro non sempre risulta armoniosa: il coordinamento tra stabilità e cambiamento richiede un delicato equilibrio tra adattamento e innovazione, tra continuità e rielaborazione identitaria (Shanahan, Elder, 2002).

L'unità di analisi è dunque rappresentata dall'interazione tra individui, strumenti culturali e obiettivi condivisi, in un processo continuo di mediazione tra passato, presente e futuro. In questo quadro, l'agency emerge da un lato, come una sintesi tra riproduzione e trasformazione, poiché integra l'uso di schemi consolidati con la *capacità di immaginare* scenari futuri e di valutare criticamente le proprie possibilità d'azione. Dall'altro, essa implica anche un processo di costruzione del sé: attraverso l'agency, il soggetto negoziava continuamente il proprio posizionamento identitario, riconfigurando il proprio senso di appartenenza, il proprio ruolo professionale e la propria traiettoria di sviluppo personale e sociale.

L'agency, in questo quadro, non si limita a rappresentare un processo di adattamento o resistenza ai vincoli strutturali, ma si configura come la capacità di autodeterminazione che si alimenta attraverso la riflessività e la progettualità del soggetto che costruisce attivamente il proprio essere-nel-

mondo (Bertolini, 1988), negoziando significati, valori e *aspirazioni* in contesti in continua evoluzione.

In questa direzione, l'agency può essere ricondotta alla *capacity to aspire* di Appadurai (2004), ovvero alla facoltà agentiva di concepire fini desiderabili e orientati al futuro, sia per sé, sia per la collettività. *Aspirare* significa infatti *dare forma, proiettarsi verso* un futuro ancora inesistente, che può essere costruito nella continuità con il passato o attraverso trasformazioni innovative delle strutture esistenti.

Tuttavia, affinché le aspirazioni possano emergere e tradursi in possibilità concrete, è necessario che il futuro appaia plausibile, ossia associato a percorsi d'azione praticabili, percorribili. È proprio questa connessione tra agency e la *sostenibilità* dei percorsi di sviluppo umano che rende evidente il radicamento sociale e culturale delle aspirazioni: la possibilità di immaginare alternative, di reinterpretare la propria storia personale e di trasformare le proprie traiettorie di vita non dipenderebbe solo dalle risorse individuali, ma appare fortemente influenzata dalle condizioni strutturali e dalle opportunità offerte dal contesto. L'agency si configura, pertanto, come la capacità di agire nel presente e di progettare consapevolmente il futuro, elaborando strategie che consentano di superare vincoli e di riconfigurare, in modo attivo e critico, il proprio ruolo nel mondo.

In questa prospettiva, il costrutto di agency si innerva nel concetto di *progettazione esistenziale* di Bertin (1968; 1982), intesa come la capacità dell'individuo di dare forma alla propria esistenza attraverso scelte consapevoli e orientate, in un processo continuo di costruzione di sé e di reinterpretazione del proprio rapporto con il contesto sociale e culturale. L'attenzione a questa dimensione pedagogica dell'agency apre la riflessione sulla sua declinazione trasformativa, intesa come la possibilità di generare cambiamento individuale e sociale, attraverso percorsi educativi che favoriscano il pensiero critico, la creatività e la partecipazione attiva. Questa prospettiva sarà approfondita nel capitolo successivo, in cui verrà esaminato il ruolo dell'agency pedagogico-trasformativa nella progettazione di ambienti di apprendimento che promuovano autonomia e consapevolezza.

## **4. Il costrutto di agency trasformativa come nuova categoria pedagogica. Integrazione dell'empowerment pedagogico**

### **1. Premessa**

Nei capitoli precedenti, è stato analizzato il concetto di empowerment (primo capitolo), il suo sviluppo e la sua declinazione in ambito educativo attraverso la prospettiva dell'empowerment pedagogico (secondo capitolo), nonché il costrutto di agency e il suo ruolo nei processi formativi e trasformativi (terzo capitolo). L'interconnessione tra questi costrutti apre nuove prospettive di indagine sulle condizioni che favoriscono l'esercizio di un'agency autenticamente emancipativa e trasformativa, in un'ottica di giustizia sociale e cittadinanza attiva.

In questa prospettiva, il presente capitolo si propone di approfondire il concetto di agency trasformativa come categoria pedagogica, evidenziando il ruolo dell'empowerment nel promuoverne lo sviluppo e l'espressione nei contesti educativi e sociali. La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato come agency ed empowerment siano costrutti intrinsecamente connessi, pur presentando differenti declinazioni a seconda degli approcci teorici e disciplinari adottati. Se, da un lato, l'empowerment può essere inteso come una condizione abilitante per l'esercizio dell'agency, dall'altro, l'agency costituisce il motore attraverso cui gli individui possono trasformare attivamente il proprio contesto di appartenenza, ampliando le opportunità di autodeterminazione e partecipazione sociale.

Nel corso del capitolo, verrà pertanto approfondita l'interrelazione tra agency ed empowerment, analizzando le principali prospettive teoriche che ne hanno indagato le connessioni e le implicazioni pedagogiche. Particolare attenzione sarà dedicata al modo in cui l'empowerment pedagogico possa fungere da catalizzatore per l'agency trasformativa, configurandosi quest'ultima in quanto processo intenzionale e relazionale che consente agli individui di sviluppare autonomia, autodirezione e autodeterminazione. Tali dimensioni, strettamente intrecciate con le componenti politiche, culturali e

progettuali dell’empowerment pedagogico, rappresentano le fondamenta di una formazione orientata alla giustizia sociale, alla partecipazione attiva e alla capacità di incidere sulla realtà socio-culturale di riferimento.

L’obiettivo della presente riflessione è dunque quello di contestualizzare l’agency trasformativa come una categoria pedagogica che non si esaurisce nell’autorealizzazione individuale, ma si configura come una pratica sociale ed educativa capace di generare processi di cambiamento collettivo. Si analizzerà, in particolare, come l’agency trasformativa si sviluppi attraverso le sue dimensioni fondamentali – autonomia, autodirezione e autodeterminazione – e in che modo queste possano intersecarsi con l’empowerment pedagogico per sostenere processi educativi orientati alla giustizia sociale, alla partecipazione attiva e alla trasformazione dei contesti di apprendimento.

## 2. Agency ed empowerment: intrecci e meticcamenti

Termini complessi, spesso ambigui e privi di confini chiari ed, allo stesso tempo, molto versatili, qualità che ne ha favorito l’ampio utilizzo in letteratura scientifica, i costrutti di *empowerment* e di *agency* vengono considerati “concetti cappello” caratterizzati da una polisemia intrinseca, derivante dalle molteplici interpretazioni offerte da autori provenienti da ambiti disciplinari diversi.

Grazie al contributo di approcci come il *Capability* (Sen, 1992; Nussbaum, 1997) e studi fondamentali quali il *World Development Report* del 2001 (World Bank, 2001) e *Voices of the Poor* (Narayan *et. al.*, 2000), i due costrutti hanno acquisito crescente rilevanza nel dibattito accademico, trovando applicazione in contesti eterogenei quali lo sviluppo umano, l’apprendimento formale, l’educazione dei giovani, la formazione permanente e le politiche di contrasto alla povertà.

La letteratura scientifica ha ampiamente evidenziato la natura multidimensionale e polisemica del concetto di empowerment, il cui significato varia a seconda del contesto di applicazione e dell’approccio disciplinare adottato. Questa complessità è ben documentata nelle numerose rassegne sistematiche sul tema (Ibrahim, Alkire, 2007; Hennink *et. al.*, 2012; Maiorano *et. al.*, 2021; Úcar Martínez *et. al.*, 2016), che ne confermano l’ampio spettro interpretativo e le sue interconnessioni con concetti quali autonomia, autodirezione, autodeterminazione e *agency*.

Nello specifico, Ibrahim e Alkire (2007) hanno identificato una pluralità di definizioni di empowerment, mentre Hennink e colleghi (2012) hanno evidenziato le differenze sostanziali nella sua comprensione da parte delle istituzioni e delle organizzazioni attive nei settori della cooperazione e dello

sviluppo. Questa diversità di prospettive conferma il carattere dinamico del costrutto, che si configura sia come un processo di acquisizione di potere e controllo sulle proprie condizioni di vita, sia come un risultato delle interazioni tra individui, gruppi e strutture sociali.

La comunità scientifica interpreta, a sua volta, il costrutto di agency in innumerevoli modi, concettualizzandolo in base alla disciplina di appartenenza e ai diversi paradigmi teorici di riferimento (Eteläpelto *et. al.*, 2013): mentre le sue radici si collocano all'interno degli studi delle scienze sociali (Archer, 2003; Emirbayer, Mische, 1998; Giddens, 1984), negli ultimi decenni il concetto è stato utilizzato all'interno degli studi antropologici (Holland *et. al.*, 2003), psicologici (Bandura, 2001; 2006; Silbereisen, Best, Haase, 2007) e relativi alla ricerca di genere (Clegg, 2006; McNay, 2004). Inoltre, in ambito educativo, il costrutto è diventato negli ultimi decenni sempre più centrale ed ampiamente studiato ed utilizzato all'interno della ricerca sull'apprendimento formale ed informale, così come nei discorsi politici associati alle sfide dell'apprendimento permanente in contesti lavorativi contraddistinti da rapidi e repentina cambiamenti.

Dalla metà degli anni '90 del secolo scorso, il concetto di empowerment è stato progressivamente adottato in ambito politico ed educativo e, attualmente, il termine riveste un ruolo centrale nelle prospettive educative orientate alla promozione dei diritti umani, dell'uguaglianza, della partecipazione, dell'inclusione e dello sviluppo equo e sostenibile.

Ne sono testimonianza, ad esempio, il tema scelto per il High-level Political Forum for sustainable development del 2019, ovvero *Empowering People and Ensuring Inclusiveness and Equality*, in un'ottica di attuazione degli Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite. In questa stessa direzione si colloca il recente rapporto dell'OECD (2024) *What Does Child Empowerment Mean Today?: Implications for Education and Well-being*, che sottolinea con forza la rinnovata centralità del costrutto di empowerment, sempre più associato al rapporto tra bambini, adolescenti e nuovi ambienti digitali (Burns, Gottschalk, 2019; 2020; Gottschalk, Borhan, 2023; Van Mechelen *et. al.*, 2021).

Oltre a essere due concetti complessi e polisemici, empowerment e agency risultano intrinsecamente intrecciati tra loro, secondo una molteplicità di modalità e sfumature. Come evidenziato nel documento dell'OECD (2024), «Empowerment happens when an individual exercises their agency and realises their rights, which is increasingly important for education systems, both from an instructional point of view and a governance point of

view» (p. 12)<sup>1</sup>. Il testo riconosce inoltre i molteplici benefici che spesso l'aumento di uno dei due costrutti apporta conseguentemente all'altro.

When individuals feel comfortable exercising their agency, they are better equipped to make decisions that align with their goals and values and engage in empowered actions. At the same time, empowered individuals are more likely to exercise their agency effectively, as they may feel confident in expressing their preferences, advocating for their rights, and actively participating in decision-making processes (pp. 12-13)<sup>2</sup>.

In questo quadro, il concetto di agency appare di stretta importanza per l'empowerment. Se è vero che tutti gli individui sono intrinsecamente dotati di agency, non tutti hanno tuttavia le stesse opportunità di esercitarla (Kucirkova, 2021): l'interazione tra empowerment e agency può trasformarsi in un “circolo virtuoso o vizioso”, a seconda della combinazione tra le condizioni del contesto e le caratteristiche (individuali o collettive) dei soggetti coinvolti.

Diverse sono inoltre le interpretazioni e le argomentazioni, a volte antitetiche, altre volte simili, altre complementari, che vedono i due costrutti integrare tra loro, influenzandosi reciprocamente e configurandosi come elementi costitutivi l'uno dell'altro. Alcuni studiosi vedono l'agency come una delle componenti del costrutto di empowerment; altri invece considerano l'empowerment in quanto potenziamento del costrutto di agency, una sua sottodimensione necessaria al perseguitamento delle scelte trasformative che il soggetto decide di perseguire.

Attraverso l'analisi dei contributi più significativi della letteratura scientifica, si procederà a un esame approfondito delle due principali concettualizzazioni dell'agency in relazione al costrutto di empowerment. Questa analisi permetterà di evidenziare i punti di forza e le criticità di ciascuna prospettiva, orientando la riflessione verso la seconda teorizzazione, ritenuta, da chi scrive, maggiormente adeguata per valorizzare il ruolo dell'agency nei contesti educativi.

<sup>1</sup> «L'empowerment si verifica quando un individuo esercita la propria agency e realizza i propri diritti, il che è sempre più importante per i sistemi educativi, sia dal punto di vista didattico che da quello della governance», la traduzione è dell'autrice.

<sup>2</sup> «Quando gli individui si sentono a proprio agio nell'esercitare la propria agency, sono meglio equipaggiati per prendere decisioni in linea con i propri obiettivi e valori e intraprendere azioni di empowerment. Allo stesso tempo, è più probabile che le persone dotate di potere esercitino la loro agency in modo efficace, in quanto possono sentirsi sicuri nell'esprimere le proprie preferenze, nel difendere i propri diritti e nel partecipare attivamente ai processi decisionali», la traduzione è dell'autrice.

### 3. Agency come espansione dell'empowerment

Batliwala (1994; 2007) definisce l'empowerment «as a process, and the results of a process, of transforming the relations of power between individuals and social groups» (Batliwala, 2007, p. 560)<sup>3</sup>. Così come la studiosa, anche Eerdewijk e colleghi (2017) considerano l'empowerment in quanto *processo dialettico* che implica un cambiamento e, allo stesso tempo, un *risultato* che equivale al grado di libertà che le persone hanno di controllare e influenzare le loro vite e il loro futuro. Secondo Batliwala, inoltre, tali trasformazioni di potere possono avvenire attraverso tre modalità: (a) sfidando le ideologie che giustificano e sostengono le disuguaglianze sociali; (b) modificando i modelli esistenti di accesso e controllo sulle risorse economiche, naturali e intellettuali; (c) trasformando le strutture istituzionali che rafforzano e sostengono le disuguaglianze di potere esistenti.

La concettualizzazione di Batliwala coincide con il lavoro di Kabeer, secondo la quale il costrutto di empowerment può essere definito come «*expansion in people's ability to make strategic life choices in a context where this ability was previously denied to them*» (Kabeer, 1999, p. 437)<sup>4</sup>; esso è inoltre composto da tre dimensioni tra loro interrelate: a) l'*accesso alle risorse* (materiali, umane e sociali), inteso in quanto precondizione per compiere scelte strategiche; b) l'*agency*, in quanto capacità di fare scelte mirate, fissando i propri obiettivi e agendo in base ad essi; c) i *risultati* delle proprie scelte, ovvero la misura in cui le persone sono in grado di realizzarle.

L'empowerment descriverebbe quindi la capacità delle persone di auto-determinarsi, ovvero di prendere il controllo sulle proprie situazioni esistenziali e realizzare le proprie aspirazioni per vivere la vita che desiderano (Annas, 2003), mentre l'*agency* consisterebbe nella capacità, individuale, relazionale e collettiva, di scegliere i propri obiettivi facendo scelte significative ed agendo per raggiungere i risultati desiderati.

In una recente pubblicazione, Kabeer (2021) tenta di concettualizzare il costrutto di empowerment nel quadro del *Capability Approach* (Sen, 1992, Nussbaum, 1997). La studiosa sembra rendere però maggiormente esplicita l'interazione tra agency e strutture di potere, definendo il “potere” come “la capacità di fare scelte”. Kabeer individua come denominatore comune delle diverse definizioni di empowerment lo spostamento dell’analisi del potere dalla prospettiva dei gruppi dominanti (*power over*, Rowlands, 1995) alle

<sup>3</sup> «Come un processo, e i risultati dello stesso, di trasformazione delle relazioni di potere tra individui e gruppi sociali», la traduzione è dell'autrice.

<sup>4</sup> «L'espansione della capacità delle persone di fare scelte strategiche di vita in un contesto in cui questa capacità era stata loro precedentemente negata», la traduzione è dell'autrice.

forme di agency esercitate dagli oppressi, intese come la capacità di compiere scelte consapevoli, definire obiettivi e agire coerentemente per il loro raggiungimento.

Due sono le riflessioni da fare: innanzitutto, il “potere” assume per Kabeer una connotazione positiva: «the power to transform the self (“the power within”); to achieve valued goals (“the power to”); and the new forms of power that come into existence through acting collectively with others, the “power with”» (2021, p. 101)<sup>5</sup>. In secondo luogo, il costrutto di empowerment è, per la studiosa, ineluttabilmente legato alla condizione di *disempowerment* delle persone.

While people who have always exercised a great deal of choice in their lives, to the extent of being able to impose their choices on others [...], are clearly powerful, they are not empowered in the sense in which I understand the term because they were not disempowered in the first place. Empowerment is inescapably bound up with the condition of disempowerment and refers to the processes by which those who have been denied the capacity to make choices gain this capacity (p. 102)<sup>6</sup>.

All’interno della concettualizzazione di Kabeer, le scelte effettuate dagli individui – intesi qui come singoli e come gruppi – collegate ai concetti di empowerment e, in particolare, a quello di agency, devono essere effettivamente *trasformative*, ovvero comportare un cambiamento nelle relazioni di potere alla base della situazione attuale di disuguaglianza sociale. Di conseguenza, le figure educative dovrebbero porsi il seguente interrogativo: l’agency esercitata dagli utenti, ovvero le scelte che si prefiggono, mettono realmente in discussione le relazioni di potere o invece le assecondano, proponendo nuovamente lo status quo? «Empowerment is thus concerned with the meanings and motivations that people bring to their choices, their recognition of injustice as well as with what they are actually able to achieve [...]» (p. 103)<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> «Il potere di trasformare se stessi (“il potere interiore”), di raggiungere obiettivi importanti (“il potere di”) e le nuove forme di potere che nascono agendo collettivamente con altri, il “potere con”, la traduzione è dell’autrice.

<sup>6</sup> «Mentre le persone che hanno sempre esercitato una grande quantità di scelte nella loro vita, al punto da essere in grado di imporre le loro scelte agli altri [...] sono chiaramente potenti, esse non sono dotate di potere nel senso in cui io intendo il termine, perché in primo luogo non erano prive di potere. L’empowerment è inevitabilmente legato alla condizione di disempowerment e si riferisce ai processi attraverso i quali coloro ai quali è stata negata la capacità di compiere scelte acquisiscono tale capacità», la traduzione è dell’autrice.

<sup>7</sup> «L’empowerment è quindi interessato ai significati e alle motivazioni che le persone apportano alle loro scelte, al loro riconoscimento dell’ingiustizia e a ciò che sono effettivamente in grado di realizzare [...]», la traduzione è dell’autrice.

L'autrice, riprendendo Sen (1990), specifica come, in determinate circostanze, le persone che si trovano in uno stato di indigenza e marginalità possono risultare esse stesse alleate delle dinamiche disumanizzanti che subiscono: «The underdog comes to accept the legitimacy of the unequal order and becomes an implicit accomplice» (p. 126)<sup>8</sup>. In questi casi, il processo di empowerment dovrà innanzitutto focalizzarsi su “the power within”, ovvero il potere interiore di trasformare se stessi, le proprie visioni del mondo disfunzionali, sfatando stereotipi e preconcetti.

Kabeer (2021) sottolinea inoltre che la precondizione per effettuare scelte effettivamente significative sia la possibilità di scegliere in diversi modi. Inoltre, «while the choices available to people are clearly bound up with the resources they have at their disposal, a concern with empowerment focuses on the transformative potential of these resources» (p. 104)<sup>9</sup>.

Fondamentale risulta essere il *contesto*, considerato qui come elemento che deve capacitare e rendere le persone agentive. È quindi evidente che, i teorici che intendono analizzare e misurare i costrutti di empowerment e di agency, devono contestualizzare le scelte prese dai soggetti, considerando le diverse variabili materiali, strutturali, economiche, culturali, politiche, ideologiche presenti nel loro specifico contesto di vita. Questa attenzione all'identificazione delle condizioni strutturali (sociali, politiche, istituzionali) entro cui le persone effettuano le proprie scelte, riconosciute come variabili che possono limitare o favorire il grado di agency, è un elemento centrale in molte definizioni di empowerment (Laszlo *et. al.*, 2017; Nagar, Raju, 2003; Alsop, Heinsohn, 2005).

Diversi sono gli studiosi che, in linea con Kabeer (1999), considerano l'agency un elemento dell'empowerment (Maiorano *et. al.*, 2021), se non addirittura il “cuore dell'empowerment” (Eerdewijk *et. al.*, 2017), dimensione meno indagata rispetto alle altre due (*risorse e risultati*, Kabeer 1999).

Simile concettualizzazione la troviamo anche in Zimmerman e colleghi (2019). Prendendo in esame i giovani adolescenti a livello globale (*Global Early Adolescent Study*), gli autori descrivono l'empowerment come un processo grazie al quale le persone allargano la propria visione del mondo, ampliando le proprie aspirazioni e i propri obiettivi, acquisendo maggiore autonomia necessaria al loro raggiungimento (Eerdewijk *et. al.*, 2017). L'agency viene definita come una delle componenti fondamentali dell'empowerment, in quanto motore interno del costrutto e capacità individuale di compiere

<sup>8</sup> «Il diseredato arriva ad accettare la legittimità dell'ordine diseguale e ne diventa implicitamente complice», la traduzione è dell'autrice.

<sup>9</sup> «Mentre le scelte a disposizione delle persone sono chiaramente legate alle risorse che hanno a disposizione, l'empowerment si concentra sul potenziale trasformativo di queste risorse», la traduzione è dell'autrice.

scelte intenzionali e autodeterminate. Allo stesso tempo l'empowerment non si esaurisce nell'agency individuale, ma necessita di *strutture di opportunità* esterne che facilitino l'esercizio dell'agency. Queste strutture includono fattori sociali, economici, culturali e politici che possono abilitare o ostacolare le capacità decisionali degli individui. In questo quadro, l'empowerment è concepito come un processo multidimensionale che integra sia fattori interni, come, l'agency, sia fattori esterni, quali le strutture di opportunità che ne consentono l'esercizio, tra cui l'accesso alle risorse e le condizioni offerte dal contesto sociale. L'interazione tra questi elementi contribuisce a creare un ambiente favorevole in cui gli individui possono perseguire i propri obiettivi e interessi (Malhotra, Schuler, 2005).

#### **4. Empowerment come espansione dell'agency**

Sen (1985) definisce *agency* ciò che una persona è libera di fare e realizzare per perseguire gli obiettivi o i valori che ritiene importanti; essa, a suo avviso, costituisce un'*espansione della libertà di processo* (Sen, 1999) che, insieme all'*espansione delle opportunità* (intese, nel suo approccio, in quanto *capacità*), determinano lo sviluppo umano.

Samman e Santos (2009), esplorando l'interconnessione tra agency ed empowerment in una prospettiva di *Human Development*, sottolineando come, nell'approccio proposto da Sen, l'empowerment sia concepito come espansione dell'agency, una sua sottodimensione necessaria al perseguimento delle scelte trasformative che il soggetto decide di perseguire.

Il concetto di agency viene descritto, in questo quadro, come la capacità di un individuo di compiere scelte significative e di esercitare il controllo sulle proprie azioni, mentre l'empowerment è visto come il processo attraverso cui l'individuo acquisisce le risorse e le capacità necessarie per influenzare il proprio contesto sociale e migliorare la propria condizione di vita. L'agency, quindi, non solo implica la libertà di fare scelte, ma si focalizza anche su come le scelte individuali riflettano valori e obiettivi di vita intrinseci. In questo senso, i fattori istituzionali e sociali, definiti come *strutture di opportunità*, possono favorire o ostacolare la capacità degli individui di esercitare la propria agency, influenzando così il loro potenziale di apprendimento e di crescita.

Development is not just about changing the material conditions that prevent a person from reaching these goals. It is also about empowering people with voice and agency to be active participants in designing their own solutions and shaping development policy. It is about transforming laws, policy, practice, social norms and

power relations such that everyone can flourish in equal dignity and freedom (United Nations Human Rights, 2019, p. 2)<sup>10</sup>.

Sato, Sayanagi e Yanagihara (2022) considerando in particolare le problematiche ereditate dall'era post-pandemica, interpretano l'empowerment un'attivazione o un potenziamento dell'agency nelle capacità umane, in risposta all'emergere di diverse forme di vari ansia tra le persone "emarginate". In questo quadro, il concetto centrale è l'agency, la quale si espande nella sua dimensione di empowerment in relazione alle specifiche condizioni contestuali.

Della stessa idea è Alkire (2005), per la quale l'empowerment

is an increase in certain kinds of agency that are deemed particularly instrumental to the situation at hand. Thus, I am choosing to assume that empowerment is a subset of agency, and that increases in empowerment would be reflected in increased agency (but not necessarily vice versa) (p. 4)<sup>11</sup>.

Diversi studiosi (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006; Alsop, Heinsohn, 2005; Narayan, 2005; 2018) hanno contribuito alla costruzione di un quadro concettuale condiviso per la comprensione dell'empowerment, delineato all'interno della pubblicazione della Banca Mondiale *Empowerment and Poverty: A Sourcebook*. Questo lavoro mira a evidenziare le opportunità, le strategie di empowerment e i percorsi per la riduzione della povertà, concependo l'empowerment come l'aumento della libertà di scelta e di azione dei soggetti in condizioni di povertà, affinché possano plasmare attivamente la propria vita (Narayan, 2005).

Alsop, Bertelsen, Holland (2006) descrivono l'empowerment in quanto «process of enhancing an individual's or group's capacity to make effective choices, that is, to make choices and then to transform those choices into desired actions and outcomes» (p. 10)<sup>12</sup>. Secondo gli autori il costrutto è un

<sup>10</sup> «Lo sviluppo non consiste solo nel cambiare le condizioni materiali che impediscono a una persona di raggiungere questi obiettivi. Si tratta anche di dare voce e agency alle persone, affinché partecipino attivamente alla progettazione delle proprie soluzioni e alla definizione delle politiche di sviluppo. Si tratta di trasformare le leggi, le politiche, le pratiche, le norme sociali e le relazioni di potere in modo che tutti possano prosperare in pari dignità e libertà», la traduzione è dell'autrice.

<sup>11</sup> «È un aumento di alcuni tipi di agency che sono considerati particolarmente strumentali per la situazione in questione. Pertanto, scelgo di assumere che l'empowerment sia un sottinsieme dell'agency e che un aumento dell'empowerment si rifletta in un aumento dell'agency (ma non necessariamente viceversa)», la traduzione è dell'autrice.

<sup>12</sup> «Processo di miglioramento della capacità di un individuo o di un gruppo di fare scelte efficaci, cioè di fare scelte e poi di trasformare tali scelte in azioni e risultati desiderati», la traduzione è dell'autrice.

fenomeno a due componenti: la prima considera l'empowerment un'espansione dell'agency, intesa in quanto «the ability to act on behalf of what you value and have reason to value»<sup>13</sup>. Essi infatti ritengono che una valida *struttura di opportunità* in grado di consentire alle persone di tradurre la loro base di beni in un'effettiva agency, attraverso regole e diritti equi e diffusi, costituisca un prerequisito per l'empowerment; inoltre, ritengono che per la misurazione dell'empowerment sia necessario analizzare

(a) whether an opportunity to make a choice exists – existence of choice; b) whether a person or group actually uses the opportunity to choose – use of choice; and c) whether the choice brings about the desired result – achievement of choice (pp. 3-4)<sup>14</sup>.

Gli autori inoltre individuano come seconda componente dell'empowerment l'attenzione sul contesto istituzionale, sociale e politico, in particolare sulle *strutture di opportunità* (l'insieme di regole e norme formali ed informali all'interno del quale i soggetti persegono i propri interessi), considerate in quanto prerequisiti per l'esercizio di un'agency efficace. Gli autori considerano complementari queste due accezioni del costrutto, in quanto

A process of empowerment is incomplete unless it attends to people's abilities to act, the institutional structure, and the various noninstitutional changes that are instrumental to increased agency (Alsop, Bertelsen, Holland in Ibrahim, Alkire, 2007, p. 384)<sup>15</sup>.

Ibrahim e Alkire (2007) e Galiè e Farnworth (2019) riprendono e condividono la concettualizzazione di Kabeer (1994) e di Rowlands (1995) relativa alle quattro tipologie di potere, con l'obiettivo di cogliere sia il significato effettivo dei termini *empowerment* e *disempowerment*, sia le modalità con cui essi vengono messi in atto a livello individuale e collettivo.

Ibrahim e Alkire (2007), in particolare, nell'ambito della prospettiva che concepisce l'empowerment come espansione dell'agency, adottano questa tassonomia e propongono, nel loro studio, alcuni indicatori per quattro

<sup>13</sup> «La capacità di agire per conto di ciò che si apprezza e si ha motivo di apprezzare», la traduzione è dell'autrice.

<sup>14</sup> «(a) se esiste l'opportunità di fare una scelta - esistenza della scelta; b) se una persona o un gruppo utilizza effettivamente l'opportunità di scegliere - uso della scelta; e c) se la scelta porta al risultato desiderato - realizzazione della scelta», la traduzione è dell'autrice.

<sup>15</sup> «Un processo di empowerment è incompleto se non tiene conto delle capacità di azione delle persone, della struttura istituzionale e dei vari cambiamenti non istituzionali che sono strumentali ad un aumento dell'agency», la traduzione è dell'autrice.

possibili pratiche di agency, il cui incremento potrebbe favorire l'empowerment: la *scelta*, il *controllo*, il *cambiamento* e l'*appartenenza alla comunità*:

(1) Empowerment as control (power over): Control over Personal Decisions; (2) Empowerment as choice (power to): Domain-specific Autonomy and Household Decision-making; (3) Empowerment in community (power with): Changing Aspects in one's Life [Individual Level]; (4) Empowerment as change (power from within): Changing Aspects in one's life [Communal Level] (p. 388)<sup>16</sup>.

Secondo Samman e Santos (2009) l'empowerment rappresenta l'espansione dell'agency, ossia la capacità di compiere scelte significative e di tradurle in azioni desiderate. Questo concetto è influenzato non solo dalla capacità individuale di esercitare controllo e prendere decisioni, ma anche dalle opportunità e dai vincoli esterni che condizionano l'efficacia delle scelte. Gli autori in particolare seguono il modello di Sen, secondo il quale il processo di sviluppo implica l'espansione sia della libertà di processo (*process freedoms*), legata all'agency, sia delle opportunità disponibili, cioè le *capabilities*.

Per Galiè e Farnworth (2019) le quattro definizioni di Kabeer (1994) e Rowlands (1995) presuppongono che il potere sia sempre intrinsecamente legato alle persone:

power [...] appears to be something like a 'property' which can be 'owned' by an individual ('I am empowered') [...] Each definition implies that there is an empowerment boundary which is intrinsically associated with individuals. At the same time the definitions fundamentally recognize that an individual empowerment boundary is capable of expanding to accommodate an increase in personal empowerment (pp. 13-14)<sup>17</sup>.

Dal loro studio sul campo emerge però un'ulteriore dimensione di potere, questa volta non apparentemente collegata all'agency personale, ma mediata dall'esistenza degli altri:

<sup>16</sup> «(1) Empowerment come controllo (potere su): Controllo sulle decisioni personali; (2) Empowerment come scelta (potere di): Autonomia specifica del settore e processo decisionale della famiglia; (3) Empowerment nella comunità (potere con): Cambiare gli aspetti della propria vita [livello individuale]; (4) Empowerment come cambiamento (potere dall'interno): Cambiare gli aspetti della propria vita [livello comunitario]», la traduzione è dell'autrice.

<sup>17</sup> «Il potere [...] sembra essere qualcosa di simile a una "proprietà" che può essere "posseduta" da un individuo ("Sono dotato di potere") [...] Ogni definizione implica l'esistenza di un confine di potere che è intrinsecamente associato agli individui. Allo stesso tempo, le definizioni riconoscono fondamentalmente che il confine del potere individuale sia in grado di espandersi per accogliere un aumento del potere personale», la traduzione è dell'autrice.

the concept of *power through* [...] adds a new dimension to power without agency: that of individual power won, and lost, through changes in the empowerment status of others, or through relating to others. In this process, the individual may not have acted (p. 14)<sup>18</sup>.

In questo contesto, la capacità di una persona di esercitare o meno l'agency dipenderebbero in larga misura da processi che sfuggono al proprio controllo personale, in quanto questa sembra esistere o essere negata attraverso processi, a volte involontari, che creano le precondizioni in base alle quali le persone possono decidere consapevolmente di agire per migliorare o meno il loro stato di empowerment. I cambiamenti di empowerment e *disempowerment* di una persona dipendono, in tale prospettiva, dai seguenti fattori: a) lo status di empowerment delle loro persone significative - genitori, fratelli, coniugi, figli, altri parenti; b) la modalità per cui si ritiene che le caratteristiche personali possano influenzare il modo in cui l'individuo si relaziona con gli altri da sé; c) il giudizio su di sé della comunità in cui il soggetto vive.

## 5. Il ruolo dell'empowerment nella concettualizzazione dell'agency pedagogico-trasformativa

Nelle pagine precedenti, abbiamo esaminato il complesso rapporto tra il costrutto di empowerment e quello di agency, due concetti affini che, nella letteratura scientifica e nelle pratiche socioeducative e politiche, si intrecciano profondamente. In particolare, abbiamo evidenziato come l'agency sia diventata, negli ultimi decenni, una nozione centrale nell'ambito dell'educazione formale, assumendo un ruolo chiave nei processi di apprendimento e sviluppo personale.

L'empowerment pedagogico, inteso come un processo educativo, si configura dunque come il mezzo attraverso il quale individui, organizzazioni e comunità rafforzano la fiducia in sé stessi, nelle proprie capacità e nella propria autonomia, mobilitandosi e collaborando per il bene comune, diventando, in questo modo, potenzialmente *agentivi*.

In questo quadro, i *soggetti agentivi* sono coloro che, in modo *intenzionale* e con un approccio problematicista (Bertin, 1968; 1982), esplorano e valutano criticamente le diverse possibilità di pensiero, scelta, azione e

<sup>18</sup> «Il concetto di *potere attraverso* [...] aggiunge una nuova dimensione al potere senza agency: quella del potere individuale conquistato e perso attraverso i cambiamenti nello status di empowerment degli altri, o attraverso la relazione con gli altri. In questo processo, l'individuo potrebbe non aver agito», la traduzione è dell'autrice.

cambiamento. Tale processo implica un'analisi della percorribilità e della *sostenibilità* di ciascuna opzione, considerando il *presente* in relazione al *passato* e proiettandosi verso il  *futuro*. Ogni scelta viene valutata non solo in termini di vantaggi e limiti, ma anche rispetto alla sua adeguatezza al contesto storico, geografico, sociale, culturale e politico in cui il soggetto opera.

L'agency si manifesta quindi nell'adozione di decisioni *eticamente fondate* e nella capacità di agire in modo conseguente e coerente con esse, assumendosi la responsabilità e i rischi che ne derivano, tanto a livello individuale quanto a livello sociale e politico. L'obiettivo ultimo di questo percorso è la formazione di cittadini autonomi, competenti, riflessivi, responsabili ed etici, capaci di operare scelte critiche e consapevoli, vagliando con discernimento le diverse possibilità a loro disposizione (Fabbri, 2020).

L'empowerment pedagogico, in questo quadro, è il processo attraverso il quale le persone rafforzano la fiducia, la visione e il protagonismo come singolo e come gruppo sociale al fine di promuovere cambiamenti nelle situazioni in cui vivono; la ricerca di una concettualizzazione e di una applicazione pratica in ambito educativo di un empowerment squisitamente *pedagogico* – presentata all'interno del secondo capitolo – si giustifica in quanto il costrutto viene, in questa trattazione, considerato un *prerequisito* ed, insieme, un *propulsore di agency*, nonché un'espansione della stessa (Ibrahim, Alkire, 2007; Samman, Santos, 2009).

La figura 1 offre una rappresentazione grafica di tale concettualizzazione: l'*agency pedagogico-trasformativa* rappresenta il livello più ampio dell'azione educativa, racchiudendo al suo interno l'*empowerment pedagogico* come prerequisito fondamentale per l'autonomia e la partecipazione attiva degli individui. Le tre dimensioni intersecate –*politica, culturale e progettuale*– sono qui ripensate nella loro valenza trasformativa, evidenziando come l'empowerment pedagogico agisca concretamente nei processi di trasformazione politica, culturale e di progettualità esistenziale, promuovendo una formazione critica e consapevole che sostiene sia lo sviluppo personale sia il cambiamento sociale.

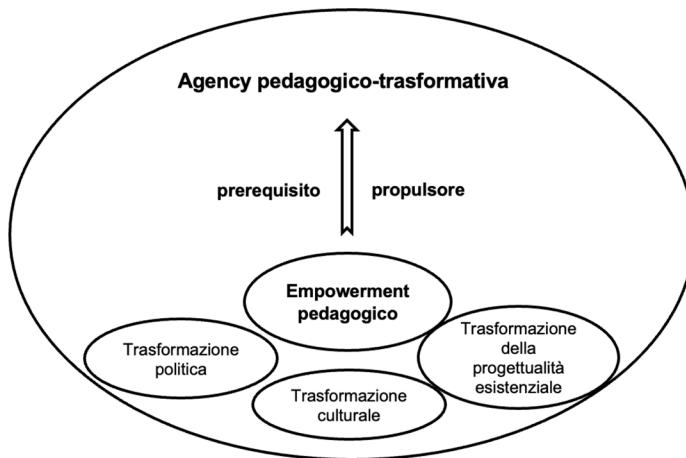


Fig. 1 – Modellizzazione dell’interrelazione tra agency pedagogico-trasformativa ed empowerment pedagogico, nelle sue tre sotto-dimensioni trasformative.

In linea con queste riflessioni, l’empowerment pedagogico emerge come un elemento essenziale dell’agency, intesa qui come categoria intrinsecamente pedagogica. In questa prospettiva, e in accordo con buona parte della letteratura scientifica, l’empowerment pedagogico si configura come una *dimensione interna all’agency*, che, nella nostra analisi, assume una natura intrinsecamente pedagogico-trasformativa (Mezirow, 1981).

Sosteniamo infatti che, per esercitare l’agency, una persona debba essere in grado di scegliere in modo autonomo, consapevole e responsabile, agendo attivamente in funzione dei propri fini. Ciò implica la capacità di promuovere opportunità, avanzare proposte e realizzare iniziative *intraprendenti* (Luppi, Ricci, Bolzani, 2024) per sé e per gli altri, con l’obiettivo di sviluppare e ampliare il proprio potenziale di apprendimento e realizzare una progettazione esistenziale autentica (Bertin, 1968; 1982). Perché queste condizioni possano essere raggiunte, è necessario che il soggetto abbia acquisito “un certo grado” di empowerment. Questo processo comporta la presa di coscienza, sia individuale sia sociale, della propria *storicità*, del proprio *vissuto* e delle variabili personali, comunitarie e contestuali che hanno contribuito a definirlo. Inoltre, esso richiede il riconoscimento delle proprie *capacità* e delle risorse su cui fare leva, così come la consapevolezza dei limiti su cui lavorare per migliorarsi. Infine, implica la capacità di *immaginare* e progettare scenari di trasformazione, traducendo riflessione critica e risorse in azioni concrete di cambiamento esistenziale personale e collettivo.

Alla luce di queste considerazioni, in ambito educativo risulta sempre più evidente la necessità di esplorare il costrutto di agency trasformativa come

nuova categoria pedagogica, intesa come capacità di scegliere e di agire intenzionalmente, incidendo attivamente sul proprio ed altrui contesto educativo e sociale per orientare la progettazione esistenziale verso una formazione civica e democratica. In questo quadro, essa si configura come un processo educativo intenzionale, dinamico e relazionale, attraverso il quale i soggetti partecipano attivamente alla costruzione dei propri destini individuali e collettivi. Tale processo è sostenuto dalle dimensioni trasformative dell'empowerment pedagogico e fondato sullo sviluppo di *autonomia*, *autodirezione* e *autodeterminazione*, intese qui in quanto dimensioni pedagogiche dell'agency.

Tuttavia, affinché tale concettualizzazione possa tradursi in pratiche educative capaci di promuovere un'agency pedagogica autentica, è imprescindibile considerare il ruolo del contesto sociale e della dimensione temporale, che ne influenzano le modalità di espressione e le opportunità di sviluppo. A conferma di ciò, Priestley, Biesta e Robinson (2015b) sottolineano che l'agency si configura sempre all'interno di un contesto collettivo e organizzato; l'accento viene posto sull'educazione come spazio di *soggettivazione* (Biesta 2010) ed, insieme, di *agency sociale* (Biesta 2011; 2017), intesa come capacità collettiva di autodeterminazione e trasformazione del contesto (Ellerani, Fabbri, 2025); inoltre, la dimensione temporale ne evidenzia il carattere processuale, poiché si costruisce e si ridefinisce lungo l'intero arco della vita attraverso esperienze di apprendimento, trasformazioni identitarie e momenti di transizione (fig. 2).

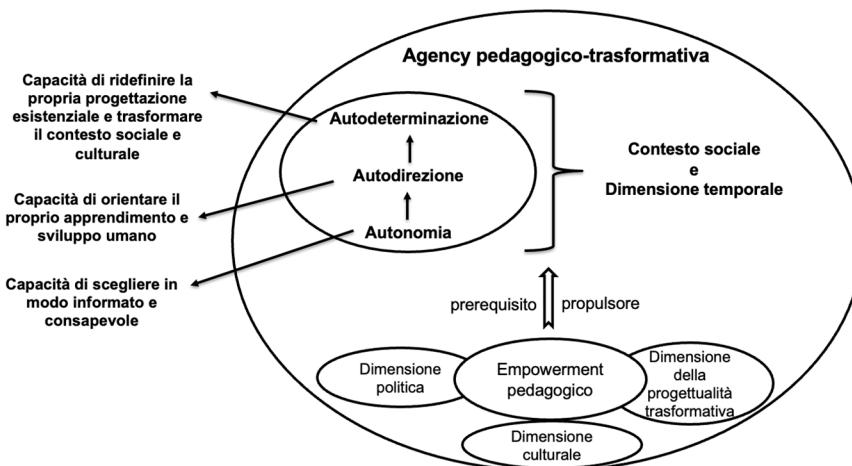


Fig. 2 – Le dimensioni pedagogiche dell'agency trasformativa.

Queste tre dimensioni, strettamente intrecciate con le componenti politiche, culturali e di progettualità trasformativa dell’empowerment pedagogico, ne definiscono il carattere emancipativo e trasformativo, sviluppandosi attraverso un processo educativo in cui l’empowerment agisce come fattore abilitante e propulsore. In questa prospettiva, ogni dimensione dell’agency pedagogico-trasformativa si interseca con le tre dimensioni dell’empowerment pedagogico, che ne sostengono l’espressione e ne amplificano il potenziale trasformativo, ancorandolo a specifici contesti socioculturali e accompagnandone l’evoluzione nel tempo. Questo processo si consolida all’interno di una pedagogia critica, orientata alla giustizia sociale e alla partecipazione attiva.

## **5.1. Autonomia**

L’*autonomia* rappresenta la capacità di compiere scelte consapevoli e informate, orientando in modo critico il proprio percorso di apprendimento e la propria progettazione esistenziale. Affinché ciò possa tradursi in un effettivo motore di cambiamento, è necessario un contesto educativo che funga da *capacitante* e che ne sostenga l’esercizio, favorendone il rafforzamento attraverso l’empowerment pedagogico. In particolare, la dimensione *politica* dell’empowerment pedagogico interviene garantendo il *diritto alla scelta* attraverso l’educazione alla cittadinanza attiva e alla giustizia sociale, contrastando le disuguaglianze e abbattendo le barriere strutturali che limitano l’accesso alle opportunità educative; quella *culturale* promuove la costruzione di una coscienza critica, aiutando i soggetti a decodificare la realtà e a rielaborare i saperi, rafforzando la capacità di *prendere decisioni autonome*; infine, la dimensione della *progettualità trasformativa* espande l’autonomia oltre il presente, orientandola verso la *capacità di immaginare* e costruire il proprio futuro attraverso un processo di apprendimento dinamico e in continua evoluzione.

## **5.2. Autodirezione**

L’*autodirezione* si riferisce alla capacità di regolare in modo *proattivo* il proprio percorso di apprendimento e la propria progettazione esistenziale, assumendo un ruolo attivo della definizione degli stessi. Anche in questo caso, le tre dimensioni dell’empowerment pedagogico ne sostengono la realizzazione. In particolare, sul piano politico, l’accesso a un sistema educativo democratico e inclusivo consente agli individui di scegliere e *orientare*

*consapevolmente* il proprio cammino formativo ed esistenziale, promuovendo un'autodirezione intesa come responsabilità condivisa e sostenuta da un contesto che ne faciliti l'attuazione; sul piano culturale, l'autodirezione si alimenta della capacità di reinterpretare criticamente il sapere, sviluppando un atteggiamento riflessivo che consente di *distinguere tra percorsi realmente emancipatori* e modelli imposti da condizionamenti esterni; infine, la progettualità trasformativa arricchisce la visione dell'apprendimento, promuovendo un approccio che integra passato, presente e futuro e che si basi sulla dimensione sociale, valorizzando il ruolo delle *comunità di apprendimento* come spazi di crescita condivisa e collettiva.

### **5.3. Autodeterminazione**

L'*autodeterminazione* rappresenta una dimensione compiuta dell'*agency* pedagogico-trasformativa, poiché esprime la capacità di ridefinire il proprio percorso esistenziale attraverso un'azione intenzionale e consapevole. Se l'autonomia consente di scegliere e l'autodirezione di strutturare un percorso di crescita, l'autodeterminazione riguarda la volontà e la capacità di superare vincoli strutturali e culturali per trasformare attivamente il proprio contesto di vita. L'*empowerment* pedagogico interviene sostenendo questo processo attraverso tre livelli di azione. La sua dimensione politica si manifesta nella possibilità di partecipare attivamente alla vita civica e politica, influenzando il contesto in cui si è inseriti e *contribuendo alla trasformazione sociale*. La dimensione culturale permette di liberarsi da schemi imposti e di immaginare scenari alternativi, sostenendo processi di emancipazione attraverso la decostruzione di narrazioni dominanti. Infine, la dimensione della progettualità trasformativa consente di sviluppare strategie di cambiamento basate sulla riflessività critica, rendendo possibile una *ridefinizione della propria traiettoria di vita* che tenga conto delle opportunità, ma anche delle responsabilità legate all'esercizio dell'*agency*.

Questa triplice articolazione segue una progressione logica che ne evidenzia il carattere processuale. L'autonomia costituisce la base su cui si fondono le altre dimensioni, poiché senza la capacità di compiere scelte critiche e consapevoli non è possibile orientare intenzionalmente la propria progettazione esistenziale. L'autodirezione rappresenta il passaggio dalla scelta all'azione, consentendo di gestire il proprio apprendimento e la propria progettazione esistenziale con intenzionalità e responsabilità, mentre l'autodeterminazione segna il livello più avanzato dell'*agency*, in cui il soggetto non solo orienta il proprio percorso, ma è in grado di ridefinire le proprie condizioni di esistenza e di incidere sul contesto sociale e culturale. Pur seguendo

questa sequenzialità, le tre dimensioni si intrecciano e si rafforzano reciprocamente, consolidandosi attraverso una riflessione ed un’azione critica e trasformativa.

In questa prospettiva, l’agency pedagogico-trasformativa si configura come una risposta alle sfide educative contemporanee, in un contesto globale sempre più caratterizzato da complessità e incertezza, contribuendo a ridefinire il ruolo dell’educazione nella promozione della giustizia sociale e del benessere collettivo.



## Parte II

# Prospettive metodologico-didattiche

La seconda parte del volume segna un passaggio cruciale dal piano teorico a quello progettuale, esplorando le ricadute operative delle cornici concettuali sinora delineate. L'obiettivo è di indagare le modalità attraverso cui i concetti di *empowerment* e *agency pedagogica trasformativa* possono tradursi in criteri di progettazione educativa, in pratiche didattiche e in ambienti di apprendimento capaci di generare opportunità reali di crescita, autodeterminazione e giustizia educativa.

Il quinto capitolo apre questa sezione introducendo il *Capability Approach* come paradigma teorico-prassico in grado di ri-definire radicalmente il significato dell'educazione, orientandola verso l'ampliamento delle libertà sostanziali e delle capacità individuali. Il contributo di Sen e Nussbaum viene reinterpretato in chiave pedagogica per offrire strumenti concettuali e operativi volti a costruire contesti capacitanti, nei quali ogni persona possa sviluppare progettualità esistenziali e accedere a funzionamenti significativi. Particolare rilievo è attribuito al rapporto tra *agency* e *capabilities*, alla dimensione "aspirativa" del soggetto (capability to aspire), al ruolo degli insegnanti come attivatori di ambienti inclusivi, nonché alla funzione degli spazi educativi come *Third Space* in grado di generare nuove forme di apprendimento e cittadinanza.

Il sesto capitolo si concentra sulla progettazione didattica come leva fondamentale per sostenere la students' agency, delineando un modello di apprendimento situato, riflessivo, trasformativo. A partire da una revisione critica delle principali teorie dell'apprendimento, il capitolo propone una visione ecologica e complessa della didattica, che integra neuroscienze, tecnologie intelligenti e paradigmi costruttivisti. In questa prospettiva, i docenti sono chiamati a progettare ambienti intenzionalmente capacitanti, flessibili, digitalmente arricchiti e culturalmente sensibili. Il modello del *Backward Design* viene riletto come strumento per promuovere comprensione

profonda, competenze trasformative e valutazione formativa in funzione dello sviluppo dell’agency.

Il settimo capitolo conclude la sezione con una riflessione ampia sulle metodologie didattiche agentive, distinguendole criticamente dalle metodologie attive. Il capitolo propone una sistematizzazione delle pratiche educative che, in modo intenzionale e trasformativo, favoriscono processi di scelta, riflessione, partecipazione e cambiamento nei soggetti. Tecniche come il *cooperative learning*, il *service learning*, il *writing-to-learn*, il *making*, il *tinkering* e il *coding* sono analizzate non solo nei loro aspetti operativi, ma anche nella loro coerenza con un’idea di educazione come spazio etico-politico e generativo. L’agency degli studenti è così promossa attraverso esperienze che coniugano partecipazione, responsabilità, autodeterminazione e giustizia sociale.

Nel loro insieme, i tre capitoli offrono un itinerario organico per ripensare la progettazione educativa alla luce della *agency pedagogica trasformativa*, riconoscendo agli studenti un ruolo attivo e responsabile nei processi di apprendimento e nella costruzione del proprio futuro.

## 5. Agency pedagogico-trasformativa nei contesti formali

### Premessa

In un’epoca segnata da profondi mutamenti sociali, culturali e ambientali, l’educazione è chiamata a ridefinire i propri scopi e le proprie pratiche alla luce di nuove urgenze globali: equità, sostenibilità, giustizia sociale e benessere umano (UNESCO, 2015; ONU, 2015). In questo contesto, si fa sempre più spazio l’esigenza di un paradigma educativo che promuova non solo l’acquisizione di competenze strumentali, ma anche e soprattutto il riconoscimento e il potenziamento delle capacità individuali e collettive di agire con consapevolezza e intenzionalità nel mondo. Tale esigenza si traduce nell’urgenza pedagogica di valorizzare l’agire trasformativo dei soggetti, in particolare degli studenti e degli insegnanti, riconoscendo il loro potenziale di influenzare la realtà sociale e di partecipare alla costruzione del bene comune.

All’interno di questo scenario teorico e operativo, il Capability Approach, elaborato da Sen (1993) e successivamente sviluppato da Nussbaum (1997; 2011), offre un quadro concettuale potente per pensare l’educazione come processo orientato allo sviluppo umano, fondato sulla promozione di *libertà sostanziali* (Sen, 1999) e sulla possibilità effettiva di scegliere e realizzare stili di vita significativi. Questo approccio consente di superare una visione meramente funzionalistica dell’istruzione, ponendo al centro la persona nella sua interezza e valorizzando le condizioni concrete che ne permettono l’autorealizzazione e la partecipazione sociale (Gangas, 2015).

In particolare, il concetto di agency rappresenta uno snodo cruciale all’interno del Capability Approach, in quanto espressione della capacità degli individui di perseguire scopi che considerano rilevanti per sé e per la collettività, anche al di là del proprio benessere personale (Sen, 1985; 1992; 2009). Come sottolineato da Archer (2000), l’agency non può essere ridotta a una qualità individuale isolata, bensì va intesa come una competenza situata,

relazionale e dinamica, che si esercita e si sviluppa attraverso l’interazione con contesti istituzionali, culturali e sociali. È proprio in questa direzione che si colloca il presente capitolo, proponendo un’articolazione del costrutto di agency pedagogico-trasformativa come leva per la costruzione di percorsi formativi capaci di abilitare l’autodeterminazione, l’autonomia e l’impegno civico.

Nel quadro dell’Human Development Approach (Nussbaum, 1997; Alkire, 2002), l’agency è essa stessa espressione del benessere umano: essere agenti del proprio percorso di vita, poter contribuire attivamente alla società, significa vivere una vita dotata di senso e dignità. Per questo motivo, la promozione dell’agency nei contesti formali di apprendimento assume un valore strategico per il ri-pensamento dei sistemi educativi, in un’ottica orientata alla sostenibilità, alla giustizia sociale e alla partecipazione democratica (ASViS, 2019; Morselli, Ellerani, 2021).

La riflessione proposta nei paragrafi successivi intende dunque esplorare le implicazioni pedagogiche e formative dell’agency pedagogica all’interno del Capability Approach, soffermandosi su tre assi principali: 1) il legame tra benessere e sviluppo umano in educazione; 2) la concettualizzazione dell’agency nel quadro teorico del CA e la sua declinazione trasformativa in ambito pedagogico; 3) la costruzione di ambienti scolastici come contesti capacitanti, capaci di sostenere le scelte agentive e i processi di empowerment individuale e collettivo (Ellerani, 2020a; Otto, Ziegler, 2006; Walker, 2006). Attraverso questo percorso, ci si propone di contribuire al consolidamento di un paradigma educativo centrato sullo sviluppo umano, in grado di rispondere con forza trasformativa alle sfide educative del nostro tempo.

## **1. Benessere e sviluppo umano in educazione: il contributo del Capability Approach**

Una maggiore libertà aumenta la capacità delle persone di aiutare se stesse e di influenzare il mondo, e questi aspetti sono centrali nel processo di Sviluppo (Sen, 1985, pp. 18-19).

Il *Capability Approach* elaborato da Sen (1993) e sviluppato ulteriormente da Nussbaum (1997), rappresenta un quadro concettuale per valutare il benessere e lo sviluppo umano non tanto in termini di risorse economiche o utilità prodotta, bensì prendendo in considerazione la *libertà delle persone*

*di fare e di essere* ciò che ritengono significativo, rappresentando in questo senso il ventaglio di possibilità che una persona ha a disposizione.

Sen (1999a) definisce *approccio alle capacitazioni* quel sistema che pone al centro le *capabilities*, ovvero le *libertà sostanziali* che un individuo ha di scegliere e di realizzare il proprio potenziale. Le *capabilities* si riferiscono quindi al «potential but also the actual power of what a person is able to do and achieve in terms of valuable choices»<sup>1</sup> (Sen, 1985, p. 197-198) e rappresentano le opportunità reali di scegliere tra diversi stili di vita, offrendo una *libertà sostanziale* che va oltre le semplici possibilità teoriche.

Gangas (2015) integra questa prospettiva sottolineando che il valore delle *capabilities* risiede nella loro dimensione contestuale, poiché la libertà individuale dipende dalle *opportunità* create dalle istituzioni e dai contesti sociali. Conseguentemente, le *capabilities* sono da una parte legate all'autodeterminazione personale, dall'altra alla capacità di partecipare a sistemi collettivi e di influire su di essi.

Proprio in questa interazione tra individuo e contesto si colloca un altro concetto chiave del Capability, le *capacità combinate*, ovvero le effettive possibilità di scelta di un soggetto in relazione alle specifiche condizioni e risorse offerte dal contesto sociale. Le capacità combinate emergerebbero quindi dall'interazione tra le capacità individuali e il contesto che facilita o limita l'esercizio di queste capacità (Nussbaum, 2011).

Il Capability Approach, inoltre, considera lo sviluppo umano come un processo che amplia queste libertà e possibilità (Sen, 1985): l'approccio alle *capacitazioni* enfatizza l'*human development*, considerandolo obiettivo fondamentale dell'agire educativo e formativo. L'adozione di una simile approccio si propone di contrastare il rischio di derive che potrebbero compromettere diritti umani sostanziali quali la giustizia, l'equità e il riconoscimento delle differenze individuali, elementi essenziali per sostenere l'*agency*.

Nussbaum (2011) amplia ulteriormente questa prospettiva, considerando il *Capability Approach* alla stregua di una *teoria della giustizia* mirante a garantire a ogni individuo le condizioni di *human flourishing*, sostenendo che il benessere dei soggetti dipenda dalla capacità di realizzare le proprie *aspirazioni* conducendo una vita dignitosa e autonoma.

Ancora, secondo il Capability Approach, i *funzionamenti* rappresentano l'espressione concreta delle *capabilities*, ovvero gli *stati di essere e fare* che una persona riesce effettivamente a realizzare e che costituiscono «a person's well-being» (Sen, 1993, p. 31)<sup>2</sup>. Se le *capabilities* indicano il “potenziale” di

<sup>1</sup> «Potenziale ma anche all'effettivo potere di ciò che una persona è in grado di fare e realizzare in termini di scelte di valore», la traduzione è dell'autrice.

<sup>2</sup> «Il benessere di una persona», la traduzione è dell'autrice.

agire, i *functionings* sono il risultato tangibile e osservabile di questo potenziale, le *realizzazioni* di un individuo, ovvero le scelte che la persona compie e le azioni che riesce a mettere in pratica (Sen, 1992). Essi includono aspetti che spaziano da esigenze elementari, come il nutrirsi adeguatamente ed evitare la morbilità prematura, a dimensioni più complesse, quali il rispetto di sé, la partecipazione alla vita comunitaria o il raggiungimento della felicità.

*Capacità, capacità combinate e funzionamenti*, termini seppur strettamente connessi, sono quindi concettualmente distinti: se le prime indicano la *libertà di scegliere e agire*, i funzionamenti costituiscono la *concreta realizzazione* di tali scelte, mentre le capacità combinate non sono altro che il collegamento tra i due precedenti elementi, in quanto rappresentano l'*integrazione tra le capacità individuali e le opportunità offerte dal contesto*. In questo quadro, il benessere e lo sviluppo umano dipendono quindi dall'effettiva possibilità dei soggetti di passare *dalle capacità ai funzionamenti*, attraverso la libera scelta di *come* attuare il proprio potenziale. Il Capability Approach definisce il benessere come la qualità dell'essere di una persona, misurata attraverso il suo vettore di *funzionamenti* e le possibilità che ha di realizzarli.

A person's capability refers to the alternative combinations of functionings that are feasible for her to achieve. Capability is thus a kind of freedom: the substantive freedom to achieve alternative functioning combinations (or, less formally put, the freedom to achieve various lifestyles) (Sen, 1999, p. 75)<sup>3</sup>.

Una *capability* valorizzata permette ad un soggetto di “funzionare” nella società, garantendo la possibilità reale di scegliere tra stili di vita alternativi, in linea con i propri valori e le proprie aspirazioni. La rilevanza di ciascun funzionamento varia in base agli orientamenti di valore della persona e delle collettività, sottolineando ancora una volta la centralità del contesto nella determinazione delle scelte.

In linea con quanto affermato, il Capability Approach si distingue da altri approcci teorici per la sua attenzione ai processi sociali che influenzano le *capabilities*, focalizzandosi su ciò che i soggetti possono realmente raggiungere in situazioni specifiche. Questa prospettiva, adottata anche all'interno dei diversi *Human Development Report* pubblicati dall'Ufficio per il Rapporto sullo sviluppo umano del Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo (UNDP), collega il concetto di *capabilities* a una valutazione concreta

<sup>3</sup> «La capability di una persona si riferisce alle combinazioni alternative di funzionamenti che è possibile realizzare. La capability è quindi un tipo di libertà: la libertà sostanziale di realizzare combinazioni alternative di funzionamenti (o, in termini meno formali, la libertà di realizzare vari stili di vita)», la traduzione è dell'autrice.

del benessere, considerando i sistemi sociali, economici e culturali che facilitano o ostacolano il raggiungimento delle *capabilities*.

A person's well-being can be seen in terms of the quality (the 'well-being', so to speak) of the person's being. The person's life is seen as a combination of various 'doings and beings' – functionings – and the assessment of a person's well-being has to take the form of an assessment of these constitutive elements (Sen, 1992, p. 39)<sup>4</sup>.

L'approccio alle capacitazioni evidenzia inoltre l'importanza di utilizzare categorie operative capaci di concettualizzare e misurare simultaneamente il potenziale e la realizzazione effettiva degli individui. Ciò permette di valutare non solo il potere degli agenti di evitare condizioni di privazione, come la morbilità prematura, ma anche la loro capacità di raggiungere obiettivi più elevati, quali l'autostima e la partecipazione attiva alla comunità. In questo modo, tale approccio fornisce un quadro teorico che lega il benessere personale ai processi sociali più ampi, offrendo strumenti concreti per migliorare le condizioni di vita attraverso il rafforzamento delle *capabilities*.

## **2. Il costrutto di agency all'interno del framework del Capability Approach**

Come già evidenziato (si veda il quarto capitolo), uno degli obiettivi di questa trattazione è quello di valorizzare l'agency trasformativa come categoria pedagogica in grado di orientare la progettazione esistenziale degli individui verso una formazione civica e democratica, fondata sullo sviluppo di *autonomia, autodirezione e autodeterminazione*.

Tale prospettiva intende porsi come una risposta alle sfide contemporanee dell'educazione, in un contesto globale sempre più caratterizzato da complessità e incertezza, contribuendo a ridefinire il ruolo dell'educazione nella promozione della giustizia sociale e del benessere collettivo.

È infatti attualmente in corso una riflessione critica sui sistemi educativi, stimolata dalle mutate condizioni di sostenibilità del pianeta. Tale riflessione coinvolge questioni relative a esclusioni e diritti sociali, nonché ai modelli economici e di sviluppo, evidenziando la necessità di una ri-significazione epistemologica in chiave pedagogica e di nuovi linguaggi in grado di rappresentarla in modo coerente. In questo contesto, appare cogente ri-definire le

<sup>4</sup> «Il benessere di una persona può essere visto in termini di qualità (il "benessere", per così dire) del suo essere. La vita della persona è vista come una combinazione di vari "fare ed essere" - funzionamenti - e la valutazione del benessere di una persona deve assumere la forma di una valutazione di questi elementi costitutivi», la traduzione è dell'autrice.

relazioni tra teoria e prassi, valorizzando i saperi prassici degli insegnanti quali strumenti per rileggere criticamente e ripensare le teorie educative (Ellerani, 2020b).

Il costrutto di agency emerge come uno dei costrutti più significativi e centrali nelle attuali policy educative locali (ASViS, 2019) ed internazionali (ONU, 2015), le quali evidenziano l'urgenza di trasformare i sistemi educativi verso una cultura della sostenibilità, che consenta a insegnanti e studenti di diventare autentici agenti del cambiamento, assicurando a ciascun individuo l'opportunità di realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza, ripensando il futuro dell'umanità a partire dall'educazione.

In questo quadro, lo studio del costrutto di agency pedagogico-trasformativa risulta a nostro avviso particolarmente rilevante se interpretato alla luce del framework del *Capability Approach* (CA, Sen, 1992, Nussbaum, 1997; Morselli, Ellerani, 2021) e dello *Human Development Approach* (HDA): l'agency è qui concepita in quanto costrutto dinamico e contestuale, definito dalla capacità di agire con intenzionalità e di realizzare cambiamenti sociali e personali, in funzione dei valori ed obiettivi propri e della comunità (Sen, 1999; Archer, 2000).

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 (Morselli, Ellerani, 2020, p. 86).

Se la prospettiva del Capability Approach in ambito educativo (Otto, Ziegler, 2006; Walker, 2006) è ormai ampiamente approfondita e consolidata in letteratura, l'applicazione del concetto di agency ai contesti educativi all'interno del Capability Approach rappresenta un'evoluzione relativamente recente (Varpanen, 2019).

In ambito italiano, tale prospettiva si concentra in particolare sulla letteratura scientifica dedicata allo sviluppo professionale degli insegnanti, dove l'agency è vista in quanto elemento distintivo della competenza del docente (Alessandrini, 2014; Ellerani, 2020b; Federighi, 2018; Guerra, 2018) e in cui si sottolinea la correlazione significativa del costrutto di agency con alcune tematiche proprie del *Capability Approach*, una tra queste, la dimensione della sostenibilità (Alessandrini, 2019; Ellerani, 2019a; Morselli, Ellerani, 2021; Zamagni, 2019). Nonostante ciò, gli studi sull'agency all'interno del framework del capability rappresentano in realtà una prospettiva ancora poco indagata. In particolare, la letteratura evidenzia una tensione irrisolta: l'agency rappresenterebbe una capacità individuale che consentirebbe agli

insegnanti di agire in modo autonomo oppure un fenomeno strettamente legato alla qualità del coinvolgimento degli individui nel loro contesto, all'interno di una dimensione ecologica? (Priestley, Biesta, Robinson, 2015b).

Per cercare di sciogliere questo nodo concettuale, si analizzano le peculiarità che caratterizzano il costrutto di agency all'interno del modello teorico delineato.

Innanzitutto, il Capability Approach, adottato dalle politiche dell'Agenda 2030 dell'ONU (2015), riconosce l'agency in quanto fattore essenziale per il *well-being* (Sen, 1992) e l'*human development* (Nussbaum, 1997). Il costrutto, in questo contesto, si configura come la possibilità di perseguire obiettivi che si ritiene importanti – anche al di là del mero benessere personale – per lo sviluppo delle proprie capacità e per l'equità sociale (Sen, 2009).

Così intesa, l'agency diventa un *potenziale di azione* che consente agli individui di intervenire sul proprio ambiente, partecipando attivamente alla vita democratica (Nussbaum, 2011). In questo quadro, l'agency è ulteriormente *potenziata dall'accesso a opportunità* che permettono agli individui di contribuire alla solidarietà sociale: il Capability diventa uno strumento per superare modelli meramente funzionalistici ed individualistici, favorendo la *capacitazione* delle persone in contesti educativi integrati, che promuovono lo sviluppo umano e una partecipazione basata su modelli cooperativi, contribuendo così a una crescita sostenibile e condivisa (Ellerani, 2020b).

Sebbene non esplicitamente dichiarato, il pensiero di Costa (2012) può essere interpretato in continuità con il Capability Approach, poiché sottolinea l'importanza di rafforzare la consapevolezza e la capacità decisionale del soggetto rispetto al proprio percorso formativo. L'autore propone il concetto di “agency formativa” come *autoattivazione riflessiva* del soggetto, capace di dirigere intenzionalmente il proprio apprendimento lungo l'intero arco della vita.

La “competenza ad agire” può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale (p. 91).

Si tratta di una visione significativa che riprende in parte riflessioni presenti nella letteratura italiana, in particolare nel lavoro di Gheno (2005), il quale collega il processo di *possibilitazione* con il concetto di *self-empowerment*. Quest'ultimo è inteso come il processo attraverso cui le persone arrivano ad aprirsi nuove possibilità psicologiche e operative, attraverso il

riconoscimento delle proprie risorse e l'attivazione di una progettualità desiderante e riflessiva. «Io posso!» diventa così l'affermazione di una nuova consapevolezza, in cui la persona riconosce a sé stessa una competenza che le permetterà di agire e di essere in modo nuovo (Gheno, 2010).

In secondo luogo, l'agency pedagogica, all'interno del capability, presenta una sua *dimensione sociale*, poiché si sviluppa all'interno nel tessuto delle relazioni interpersonali e attraverso l'interazione con strutture contestuali negli ambienti educativi. Richiamandosi agli studi socio-culturali di matrice vygotskiana (Vygotskij, 1974), l'agency individuale si intreccia con quella collettiva in contesti di apprendimento negoziato, in cui le attività condivise supportano la costruzione di significati e obiettivi comuni.

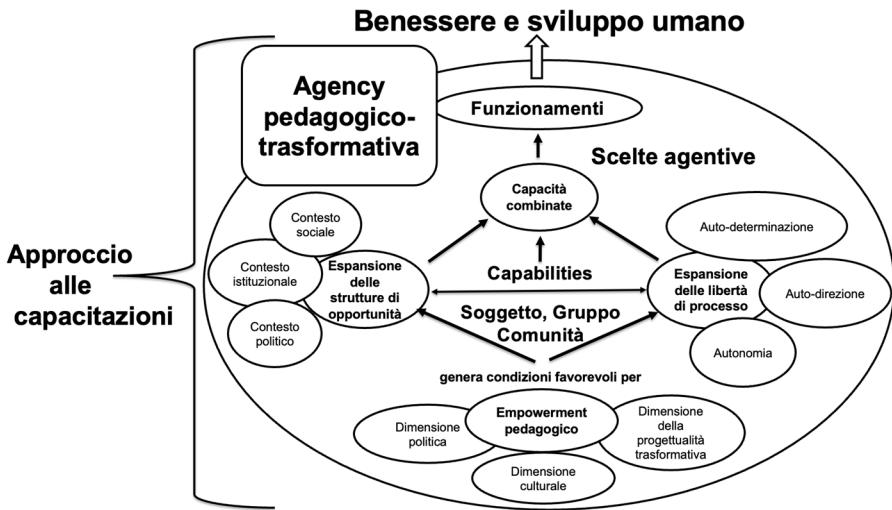


Fig. 1 – L'agency pedagogico-trasformativa all'interno del framework del Capability Approach.

In linea con tali riflessioni, la rappresentazione illustrata in figura 1 intende mette in luce la nostra interpretazione del costrutto di agency pedagogico-trasformativa collocato all'interno del framework del Capability Approach. Tale approccio si configura come una prospettiva teorica e metodologica capace di orientare i processi educativi verso il *benessere* e lo *sviluppo umano*, considerati sia sul piano individuale sia sociale.

Partendo dal centro dello schema, si incontrano innanzitutto il *soggetto*, il *gruppo*, la *comunità*. Essi costituiscono il nucleo centrale e il punto di partenza di ogni progettazione esistenziale realmente autentica e significativa. Intorno a questo nucleo si collocano condizioni che rendono possibile

l'esercizio effettivo dell'agency pedagogico-trasformativa. Tra esse, assume particolare rilievo il concetto di empowerment pedagogico, inteso come pre-requisito e fattore propulsivo dell'agency nella sua dimensione pedagogica. Esso si articola in tre dimensioni tra loro interdipendenti: una dimensione politica, orientata alla partecipazione democratica attiva ed al cambiamento sociale; una dimensione culturale, che vede la cultura come strumento di emancipazione finalizzato alla *coscientizzazione* (Freire, 1970) individuale e sociale; e una dimensione di progettualità trasformativa, legata alla capacità dell'individuo di progettare consapevolmente la propria vita (Bertin, 1968; 1982).

Nel modello rappresentato, l'agency pedagogico-trasformativa viene interpretata come un costrutto volto a potenziare la *capacità di scegliere ed agire* con intenzionalità, consapevolezza e spirito critico, non soltanto per la realizzazione personale ma anche e soprattutto per promuovere trasformazioni di carattere sociale. In tal senso, essa costituisce il fulcro teorico attraverso cui è possibile attivare concretamente le *capacità di scelta e di azione* che definiscono il concetto stesso di agency all'interno della cornice delle capacitazioni.

Nel dettaglio, si possono identificare due direttive fondamentali attraverso cui si espande il concetto di *capabilities* che operano in maniera complementare e simultanea. La prima è definita come *espansione delle strutture di opportunità*, ossia delle condizioni esterne che rendono possibile l'effettivo esercizio dell'agency. Tali strutture sono rappresentate dai contesti sociali, istituzionali e politici entro cui gli individui, i gruppi e le comunità si trovano ad agire, e che costituiscono una dimensione cruciale per determinare l'effettiva disponibilità di risorse e occasioni concrete per l'esercizio delle proprie capacità. La seconda direttiva riguarda l'*espansione delle libertà di processo*, che si concentra invece sulle condizioni interne e personali necessarie affinché gli individui possano utilizzare pienamente le opportunità offerte dall'ambiente. Questo aspetto implica che ogni progettazione esistenziale autenticamente significativa e capacitante dovrebbe promuovere l'autonomia, l'autodirezione e l'autodeterminazione.

Queste due espansioni, esterna ed interna, interagiscono fra loro determinando quelle che nello schema vengono definite come *capabilities*, cioè capacità sostanziali e reali che il soggetto, il gruppo o la comunità possiedono e che possono effettivamente attivare *in modo combinato* per compiere *scelte agentive*. Queste ultime rappresentano decisioni intenzionali, consapevoli e orientate a generare cambiamenti reali e significativi, sia a livello personale sia sociale. Le scelte agentive, una volta compiute, conducono concretamente ai cosiddetti *funzionamenti*, ovvero *stati di essere e di agire* considerati desiderabili e dotati di valore. In particolare, in questa prospettiva, i

*functionings* sono interpretati come i risultati degli apprendimenti che gli studenti riescono a conseguire, in termini di conoscenze acquisite, competenze sviluppate, capacità critiche e sociali applicate nella vita quotidiana. Il benessere e lo sviluppo umano dipendono quindi dall'effettiva possibilità di passare dalle *capabilities* ai *functionings*, attraverso la libera scelta di *come* attuare il proprio potenziale.

Nella prospettiva proposta l'*agency* rappresenta il cuore pulsante di un approccio pedagogico trasformativo orientato allo sviluppo umano e comunitario. Essa intende valorizzare al massimo le capacità degli individui, dei gruppi e delle comunità, promuovendo trasformazioni concrete e sostenibili sia sul piano individuale sia collettivo. In questo quadro, il Capability Approach emerge come il framework teorico privilegiato per valorizzare le capacità degli individui e delle comunità, favorendo condizioni strutturali e processuali che rendono possibile un'effettiva progettazione esistenziale autenticamente *capacitante*, orientata alla piena realizzazione delle potenzialità umane e sociali.

Tale prospettiva appare, a nostro avviso, in dialogo con il modello agenzativo proposto da Zimmermann (2024), che riconduce anch'esso il concetto di *agency* all'interno del framework del Capability Approach. Condividiamo in particolare l'enfasi posta dall'autrice sul ruolo cruciale esercitato dai contesti sociali e dalle istituzioni nel plasmare l'*agency* come fenomeno dinamico, situato e trasformativo, insieme all'attenzione alla capacità di *aspirare* degli individui, che si sviluppa all'intersezione tra l'esperienza passata e presente, in un contesto caratterizzato da molteplici dimensioni e livelli interconnessi, e che contribuisce in modo decisivo alla costruzione di un'*agency* orientata al futuro e radicata nella realtà sociale.

L'*Agentive model of the Capability to Aspire* di Zimmermann (2024), in tal senso, rafforza ulteriormente l'idea dell'interdipendenza tra individuo e ambiente sociale, attraverso l'integrazione di elementi del *Capability Approach* con quelli del pragmatismo deweyano. Di questo approccio si ritiene particolarmente significativa l'attenzione posta ai processi dinamici e relazionali che modellano l'*agency*, poiché essa risulta essenziale per comprendere la natura situata e contestuale.

La studiosa riprende il concetto di *capacity to aspire* di Appadurai (2004), inteso come una dimensione fondamentale dell'*agency*, in quanto capacità agentiva legata alla libertà e al potere di concepire fini desiderabili e orientati al futuro, per se stessi e per la collettività:

Aspiring means looking forward to something that does not yet exist and needs to be given shape, be it in a conservative way that reproduces things as they are or in an innovative way that breaks the mould” [...] Aspirations are not just a human

functioning like any another [...] Aspirations are projections into a valued future. Akin to *desirable future oriented ends*, they may concern a person's own future or the future of that group to which he or she belongs. However, for any aspiration to emerge, the future must be plausible [...] and to be plausible it must be associated with "viable and valuable pathways of action" [...] While "pathways of action" make agency a key issue, both viability and valuability raise the issue of the social and cultural embeddedness of aspirations (Zimmermann, 2024, pp. 519-520)<sup>5</sup>.

Per Zimmermann (2024) l'agency rappresenta un elemento fondamentale per lo sviluppo di qualsiasi capacità (Sen, 1985); tuttavia, la *capability to aspire* può essere vista come una manifestazione della capacità di immaginare e proiettarsi nel futuro, competenza riconosciuta come centrale per l'agency stessa (Emirbayer, Mische, 1998). Tale integrazione del capability con la prospettiva sociologica proposta da Zimmermann mette in luce il rapporto dinamico e reciproco tra agency e *capability to aspire*: mentre l'agency nelle diverse dimensioni della vita favorisce l'emergere delle aspirazioni, la *capability to aspire* rafforza a sua volta l'agency. In questo quadro, la *capability to aspire* si configurerebbe in quanto capacità *trasversale, meta-capability* (Hart, 2012) essenziale per la costruzione di una società equa e democratica.

The capability to aspire is not only agentive in the sense that it requires agency like any other capability does; it is also agentive in the sense that, being constitutive of the projective dimension of agency, it fosters other capabilities" (Zimmermann, 2024, p. 522)<sup>6</sup>.

La *capability to aspire* fornirebbe inoltre ai soggetti l'agency necessaria per aspirare a differenti modalità di essere e fare (*functionings*). Secondo Baillergeau e Duyvendak (2022), infatti, la *capability to aspire* rappresenta

<sup>5</sup> «Aspirare significa guardare avanti verso qualcosa che ancora non esiste e che deve essere plasmato, sia in modo conservativo, riproducendo ciò che già esiste, sia in modo innovativo, rompendo gli schemi [...]. Le aspirazioni non sono semplicemente un funzionamento umano come un altro [...]. Le aspirazioni rappresentano proiezioni verso un futuro valorizzato. Simili a *fini desiderabili orientati al futuro*, esse possono riguardare sia il futuro di una persona sia quello del gruppo a cui appartiene. Tuttavia, affinché un'aspirazione possa emergere, il futuro deve essere plausibile [...] e, per essere plausibile, deve essere associato a "percorsi d'azione praticabili e di valore", [...] Sebbene i "percorsi d'azione" rendano l'agency una questione cruciale, sia la praticabilità che il valore sollevano il problema del radicamento sociale e culturale delle aspirazioni», la traduzione è dell'autrice.

<sup>6</sup> «La capacità di aspirare non è solo agentiva nel senso che richiede agency come qualsiasi altra capacità; è anche agentiva nel senso che, essendo costitutiva della dimensione proiettiva dell'agency, promuove altre capacità», la traduzione è dell'autrice.

la libertà e il potere *effettivi* di mobilitare le risorse disponibili per articolare le proprie aspirazioni.

Although the *capacity to aspire* is largely conditioned by one's social, economic and cultural background, it is not a given: its development depends on how individual life trajectories and the accumulated experience of social interactions become resources to explore the future in a productive way (p. 196)<sup>7</sup>.

Partendo dalla differenziazione teorizzata da Sen (2009) tra *agency freedom* (il grado di libertà che una persona possiede per scegliere e perseguire i propri obiettivi) e *agency achievement* (il potere effettivo che un individuo ha di realizzare gli obiettivi e i valori che ritiene importanti, traducendo le intenzioni in azioni e risultati), Zimmermann arricchisce ulteriormente il concetto, integrando, come già anticipato, alcune peculiarità del pragmatismo deweyano, in particolare, il concetto di *agency situata* (Dewey, 1981). Tale integrazione, secondo l'autrice, colmerebbe il divario esistente tra l'approccio delle capability e l'esperienza vissuta, offrendo un quadro teorico e metodologico capace di approfondire i processi dinamici e relazionali che modellano l'*agency* nel contesto della vita reale.

Il concetto di *situated agency* pone l'accento sul “margine di manovra” e di “adattamento dinamico” degli individui, elementi questi che favorirebbero la sperimentazione, la creatività e l'introduzione di nuovi cambiamenti. Questo approccio coglie i processi temporali e relazionali che definiscono l'*agency* degli individui, sottolineandone la dimensione situata sia nel tempo (collegando passato, presente e futuro) sia nello spazio (sviluppandosi attraverso l'interazione tra la persona e il suo ambiente). Attraverso tale prospettiva, l'*aspirare* si configurerebbe in quanto processo dinamico e trasformativo che si sviluppa all'intersezione tra l'esperienza passata e presente, in un contesto caratterizzato da molteplici dimensioni e livelli interconnessi. In questo quadro, le aspirazioni si configurano come una costruzione complessa che necessita sia di risorse individuali sia di supporto sociale e istituzionale.

Aspirations take shape in the “thick of social life” [...] They are nurtured by both longitudinal dimensions of experience, which involve temporal processes driven by creative continuity, and lateral dimensions, which involve relational processes driven by social interactions (p. 519)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> «Sebbene la *capacità di aspirare* sia ampiamente condizionata dal proprio background sociale, economico e culturale, non è scontata: il suo sviluppo dipende dal modo in cui le traiettorie di vita individuali e l'esperienza accumulata nelle interazioni sociali diventano risorse per esplorare il futuro in modo produttivo», la traduzione è dell'autrice.

<sup>8</sup> «Le aspirazioni prendono forma nel “fitto della vita sociale” [...] Sono alimentate sia dalle dimensioni longitudinali dell'esperienza, che implicano processi temporali guidati da

La *capability to aspire* si sviluppa quindi attraverso un *feedback loop*, ovvero una relazione circolare e retroattiva tra l'*agency* e le esperienze vissute, lungo due dimensioni principali: la *dimensione longitudinale*, che coinvolge i processi temporali guidati dalla continuità creativa (tra passato, presente e futuro), e quella *laterale*, relativa ai processi relazionali guidati dalle interazioni sociali (tra un soggetto ed il proprio ambiente). Ciò colloca la *situated agency* come fulcro dell'intersezione tra dimensioni personali, istituzionali e ambientali. In tale crocevia, queste dimensioni si intrecciano e interagiscono, determinando il grado di sostegno o ostacolo alla *capability to aspire* di ciascun individuo.

La figura sottostante (fig. 2) riassume l'*agentive model of the capability to aspire* e il *feedback loop* tra l'*agency* e la *capability to aspire*, come risultano dall'incrocio tra il Capability Approach e il *situated-agency framework* di Dewey: in grigio chiaro gli elementi costitutivi del Capability Approach, adattati dal modello di Robeyns (2005, p. 98), mentre in grigio scuro gli elementi aggiuntivi introdotti dal quadro dell'*agency situata*.

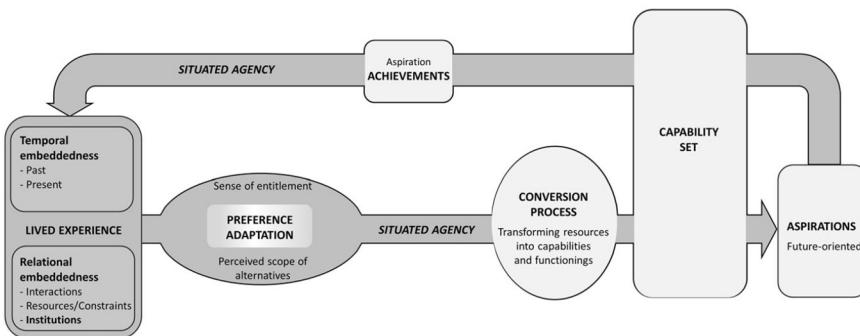


Fig. 2 – Agentive model of the Capability to Aspire. Fonte: Zimmermann (2024, p. 529).

In questo ambiente complesso le istituzioni rivestono un ruolo cruciale: propongono norme sociali che definiscono i ruoli ed i comportamenti delle persone, fornendo una matrice per le aspirazioni individuali e collettive.

Poiché, come evidenziato da Sen, spesso vi è un divario tra gli ideali morali dichiarati dalle istituzioni e i loro effetti concreti sulla vita delle persone, Dewey (1920) sottolinea l'importanza di un'indagine critica permanente per confrontare questi ideali con i risultati concreti nell'esperienza vissuta, allo

una continuità creativa, sia dalle dimensioni laterali, che implicano processi relazionali guidati dalle interazioni sociali», la traduzione è dell'autrice.

scopo di rendere le istituzioni maggiormente efficaci nel sostenere le aspirazioni:

critical inquiry aims to examine the moral ideal that an institution claims to embody, in light of its concrete achievements in people's lived experience [...] For Dewey, *collective inquiry* is the lifeblood of a functioning democracy and a first step towards transforming and reconstructing society (p. 531)<sup>9</sup>.

In questo quadro le istituzioni vengono concepite come il risultato di un processo sociale realizzato attraverso interventi collettivi, che coinvolgono tutte le parti interessate, permettendo loro di esercitare la propria *capability for voice* (Bonvin, 2012; Bonvin, Zimmermann, 2024). La logica trasformativa sottostante mira, da una parte, a denunciare i malfunzionamenti istituzionali, dall'altra, ad individuare i problemi da affrontare e le soluzioni da adottare; tale processo rende le stesse istituzioni promotrici di agency e di partecipazione attiva, sostenendo la capacità delle persone di orientare le proprie vite e di potenziare la loro capacità di «voicing aspirations» e di «articulating new ones» (Zimmermann, 2024, p. 518). I singoli individui diverranno membri di una *community of inquiry*, all'interno della quale le aspirazioni individuali convergono in aspirazioni collettive, promuovendo democrazia partecipativa in vista della definizione e trasformazione delle istituzioni. Questo processo, tuttavia, può realizzarsi a condizione che sia sostenuto da pratiche democratiche dinamiche e istituzioni capaci di adattarsi e rispondere ai bisogni emergenti: «Collective inquiry is thus not only a means of transforming institutions, but of making them more transformative» (p. 531)<sup>10</sup>.

Per concludere, riteniamo che il modello di *agency pedagogico-trasformativa* radicato nei principi del Capability Approach e dello Human Development Approach qui presentato e l'*Agentive model of the Capability to Aspire* di Zimmermann (2024) possano integrarsi e dialogare reciprocamente in maniera costruttiva. In particolare, la nostra intenzione è quella di accogliere e valorizzare il costrutto della *capability to aspire*, evidenziandone il ruolo cruciale quale dimensione trasversale (*meta-capability*, Hart, 2012) in grado di potenziare l'agency individuale e sociale.

<sup>9</sup> «L'indagine critica mira a esaminare l'ideale morale che un'istituzione afferma di incarnare, alla luce dei suoi risultati concreti nell'esperienza vissuta delle persone [...] Per Dewey, l'*indagine collettiva* è il fulcro di una democrazia funzionante e un primo passo verso la trasformazione e la ricostruzione della società», la traduzione e il corsivo sono dell'autrice.

<sup>10</sup> «L'indagine collettiva non è quindi solo un mezzo per trasformare le istituzioni, ma anche per renderle più trasformative», la traduzione è dell'autrice.

L’agency pedagogico-trasformativa promuove una visione dello sviluppo umano che *va oltre* una mera acquisizione di competenze funzionali, orientandosi verso la formazione di individui capaci di autonomia, autodirezione, autodeterminazione, all’interno di una cornice sociale che ne condiziona, ma, al tempo stesso, ne rende possibile, l’esercizio. In questa prospettiva, il Capability Approach, quale framework teorico-metodologico condiviso da entrambi i modelli, sostiene la formazione di cittadini responsabili, collegando l’agency individuale all’impegno sociale e alla democrazia partecipativa, rafforzando così il potenziale trasformativo della progettazione esistenziale e formativa.

### **3. Ambienti come capacitanti: ripensare l’ecosistema formativo alla luce del Capability**

Partendo dalle considerazioni precedenti e dalla necessità di ri-pensare gli ambienti scolastici ed accademici in una prospettiva più dinamica e relazionale, appare sempre più urgente interrogarsi su *come* il Capability Approach possa tradursi in pratiche educative orientate alla creazione di ambienti formativi in grado di sostenere attivamente l’agency degli studenti. Tale prospettiva rappresenta una sfida fondamentale e attuale per le istituzioni educative contemporanee, in un’epoca segnata dalle turbolenze del tempo e dalle profonde trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche, senza escludere quelle ambientali.

Numerosi studi, infatti, sottolineano come l’organizzazione dello spazio incida direttamente sulla qualità dell’apprendimento e sullo sviluppo delle competenze trasversali (OECD, 2013; OECD, 2017). In questo quadro, diventa prioritario adottare un approccio pedagogico capace di promuovere negli studenti la possibilità di scegliere e agire in modo consapevole e trasformativo all’interno del proprio contesto di appartenenza, al fine di incidere positivamente sui processi di apprendimento e, più in generale, sulle proprie condizioni di vita.

In questa direzione, il costrutto di ambienti intesi come *capacitanti* si configura come un orizzonte metodologico che concepisce lo spazio scolastico quale contesto in grado di valorizzare le potenzialità di tutti e di ciascuno, promuovendo condizioni di equità, inclusione e partecipazione attiva. Tali ambienti offrono risorse ed opportunità, garantendo agli studenti le condizioni necessarie per l’espressione di *functionings* autentici e significativi, contribuendo alla propria crescita ed a quella della collettività (Ellerani, 2017a).

Si tratta quindi di ambienti di apprendimento progettati intenzionalmente a livello pedagogico-didattico ed ispirati dal *Capability Approach* (Sen, 1999; Nussbaum, 2000), che sappiano offrire non solo opportunità di apprendimento, ma sostegno all’agency individuale e sociale. In questo quadro, un ambiente educativo funge da *capacitante* quando è accessibile, inclusivo e stimolante, adattandosi alle diverse necessità e potenzialità degli studenti, ovvero quando è progettato per ampliare le opportunità degli studenti, fornendo strumenti concreti per lo sviluppo di competenze critiche, etiche, sociali, di cittadinanza. In tale ottica, lo spazio educativo rappresenta un elemento che influenza il grado di students’ agency e di coinvolgimento nei processi di apprendimento.

Questa visione è in linea con il pensiero di Malaguzzi (1996), che attribuisce all’ambiente un ruolo strutturale ed imprescindibile nei processi di apprendimento. Definito “il terzo educatore”, il contesto scolastico – inteso nella sua dimensione sociale e relazionale – assume una funzione generativa e dinamica, orientando l’apprendimento attraverso la promozione di esperienze significative e di processi di costruzione della conoscenza, ricerca, esplorazione e collaborazione tra pari. Tale concezione di spazio educativo, pur sostenendo percorsi individuali di apprendimento, agisce da catalizzatore per la costruzione di saperi condivisi e per l’attivazione di relazioni significative tra pari e adulti significativi, invitando alla sperimentazione ed alla scoperta, così come all’autonomia decisionale e alla partecipazione attiva.

Gangas (2015) sostiene che l’approccio alle capacitazioni, attraverso una sintesi teorica tra *capabilities* e *agentività*, possa offrire strumenti concettuali solidi per analizzare l’interazione tra contesto e capacità individuali all’interno di contesti sociali. La connessione tra soggetto e contesto permette di evidenziare il ruolo delle istituzioni e dei contesti intesi in quanto capacitanti nel promuovere l’autonomia degli attori sociali, sottolineando al contempo come le norme collettive possano, da una parte, agevolare, dall’altra, ostacolare il pieno sviluppo delle capabilities delle persone. L’autore evidenzia come sistemi educativi e sociali progettati con una prospettiva di capabilities dovrebbero essere valutati non solo in termini di risorse o risultati individuali, ma anche per la loro capacità di creare contesti con funzione capacitante che sostengano l’agentività collettiva e promuovano una partecipazione attiva al cambiamento sociale, in vista di connettere il concetto di capabilities con paradigmi normativi più ampi. In questo modo viene rafforzata l’idea secondo la quale l’educazione debba contribuire all’emancipazione degli individui in una società inclusiva e sostenibile. Gangas (2015) suggerisce inoltre che la valutazione delle capabilities debba tenere conto anche delle condizioni normative e delle dinamiche istituzionali che influenzano la loro attuazione. Questo approccio porta a una concezione più concreta e operativa

delle capacità, enfatizzando il ruolo dei contesti come capacitanti nel tradurre il potenziale individuale in realizzazioni tangibili.

In questa direzione, le evidenze empiriche raccolte da Korpershoek e colleghi (2016), attraverso una meta-analisi di 54 studi su strategie e programmi di gestione della classe, rafforzano ulteriormente la centralità del contesto come fattore capacitante. Gli autori dimostrano come interventi mirati alla gestione della classe, soprattutto quelli focalizzati sullo sviluppo socio-emotivo degli studenti, producono effetti positivi, seppur moderati, sugli esiti accademici, comportamentali e socio-emotivi. Inoltre, la letteratura conferma che la qualità della relazione tra insegnante e studenti rappresenti un elemento cruciale per la gestione efficace della classe (Marzano, Marzano, Pickering, 2003; Evertson, Weinstein, 2006), ponendo l'accento su come tali strategie possano favorire la creazione di ambienti capacitanti. In quest'ottica, la gestione della classe si configura come una leva pedagogica fondamentale per sostenere ambienti capacitanti e favorire l'emancipazione degli studenti in chiave agentiva.

Queste evidenze si intrecciano con studi più recenti che analizzano l'interazione tra caratteristiche personali e contesti sociali. In linea con questa visione, le ricerche di Fabio, D'Agnese e Calabrese (2022) sottolineano l'interazione dinamica tra disposizioni individuali e contesti sociali nel promuovere comportamenti cooperativi. Attraverso uno studio sperimentale basato sul Dilemma del Prigioniero iterato, gli autori dimostrano che tratti di personalità come la cordialità e il controllo delle emozioni, insieme all'attitudine alla pace, influenzano le scelte cooperative in situazioni di incertezza. Tuttavia, queste disposizioni prosociali si esprimono pienamente solo in contesti favorevoli, caratterizzati da relazioni basate sulla fiducia e sulla reciprocità. Questi risultati confermano che il comportamento cooperativo, essenziale per la costruzione di ambienti capacitanti, emerge dall'interazione tra caratteristiche personali e condizioni ambientali, rafforzando la necessità di progettare spazi educativi che sostengano la social agency e la partecipazione attiva degli studenti.

Un ulteriore contributo in questa direzione proviene dagli studi sull'autoefficacia, che evidenziano l'importanza di ambienti educativi capaci di sviluppare competenze comunicative e autoregolative, soprattutto in contesti come la conduzione di presentazioni o le discussioni di gruppo. Secondo Bandura (1997), la self-efficacy rappresenta la convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie per affrontare situazioni future, influenzando motivazione, perseveranza e resilienza. In linea con questa prospettiva, ulteriori ricerche (Schunk, Pajares, 2002; Zimmerman, 2000) sottolineano come la self-efficacy, in particolare in contesti interazionali e moderativi, possa essere rafforzata attraverso percorsi formativi

mirati, con effetti positivi sulla partecipazione attiva e sulla regolazione delle interazioni sociali. In questo senso, strumenti didattici orientati allo sviluppo di abilità comunicative e di autoregolazione rappresentano una componente chiave di ambienti capacitanti, promuovendo forme di agency sia individuale che collettiva.

I contributi analizzati, fondati su evidenze teoriche ed empiriche, delin- neano una visione complessa e articolata degli ambienti capacitanti come spazi educativi multidimensionali, in cui l’interazione tra contesto, disposizioni individuali e competenze comunicative sostiene l’attivazione dell’agency sociale, relazionale e individuale degli studenti. La coesistenza di strategie di gestione della classe, promozione di comportamenti cooperativi e sviluppo della self-efficacy nelle interazioni comunicative rappresenta un quadro integrato per progettare ambienti educativi inclusivi e trasformativi.

La riflessione sulle dinamiche tra contesto, disposizioni e competenze trova ulteriore sviluppo nella visione ecosistemica di Ellerani (2020a), che amplia il concetto di ambienti capacitanti includendo una rete articolata di attori e risorse all’interno di ecosistemi formativi (Bateson, 1979). Mentre gli ambienti come capacitanti si focalizzano su contesti che favoriscono la crescita individuale e collettiva, così come la partecipazione attiva attraverso la valorizzazione delle capabilities, gli ecosistemi formativi estendono tale prospettiva includendo una rete articolata di attori e risorse. L’ecosistema formativo *inteso come* ambiente dinamico e generativo, capace di creare condizioni favorevoli alla *capacitazione* dell’essere umano, si configura come uno spazio relazionale in cui si attivano processi di trasposizione, creatività, reciprocità e apprendimento continuo, all’interno di un equilibrio ricorsivo e trasformativo che coinvolge persone, territori e sistemi in un movimento di co-evoluzione e resilienza.

Mediando dalla biologia, Ellerani (2022) riprende i concetti di “sistema vivente” (Maturana, Varela, 1980), inteso in quanto sistema autopoietico, capace di auto-generarsi, creando e ri-creando sé stesso attraverso la trasformazione o sostituzione delle proprie diverse componenti. Riprende inoltre la nozione di “accoppiamento strutturale”, secondo cui ogni interazione del sistema vivente con il proprio ambiente innescherebbe cambiamenti strutturali nel sistema stesso. Alla luce di tali riflessioni, egli situa gli *ambienti come capacitanti* all’interno di una struttura più ampia e sostenibile, in cui formazione e crescita personale si basano su relazioni e risorse interconnesse.

È questo lo spazio dell’apprendimento, è questo lo spazio generativo: lo spazio del pensiero include la consapevolezza dell’ambiente, e con essa il fare esperienza. Modificare l’ambiente – naturalmente ciò è riferibile anche e attraverso la cultura –

ha dunque delle conseguenze. Le interazioni di un organismo vivente – vegetale, animale o umano – con il suo ambiente sono interazioni cognitive, ossia mentali. Dunque vita e cognizione risultano connesse in modo inseparabile, e con esse le potenzialità dell’atto creativo, che ne diviene implicato e misura. Nella sua fisicità, nel suo essere costruzione, l’ambiente partecipa – e ne viene partecipato – all’apprendimento di chi lo abita (Ellerani, 2022, p. 18).

Gli ecosistemi formativi promuovono l’interdipendenza tra i vari elementi del sistema, sottolineando il loro specifico ruolo nel creare opportunità di sviluppo umano e di partecipazione attiva. In tali contesti, ogni individuo contribuisce al benessere e allo sviluppo delle *capabilities* degli altri soggetti, favorendo la circolazione di risorse, il dialogo tra esperienze e una sinergia educativa capace di generare valore condiviso.

In particolare, Ellerani (2022), alla luce degli sconvolgimenti climatici e le trasformazioni indotte da tensioni belliche e crescenti disuguaglianze sociali ed educative a livello planetario (Morin, 2011; 2018), propone un ripensamento radicale della formazione ancorato ad una visione ecosistemica, intersoggettiva e interistituzionale in grado di far fronte alle disuguaglianze e alle derive dell’iperliberismo, richiamandosi all’economia *civile* (Becchetti, Bruni, Zamagni, 2019; Zamagni, 2019), basata sulla promozione di una visione responsabile, solidale e generativa. In questo quadro, la formazione assume quindi un valore politico, trasformativo e collettivo, capace di restituire centralità alla dignità umana, diventando un processo complesso di co-evoluzione tra persone, ambienti (reali e digitali) e sistemi, i quali

se considerati in senso autenticamente trasformativo, non possono essere concepiti in termini di competitività, ma devono saper offrire prospettive future di complementarietà e un’autentica sinergia, accettando la contaminazione e ibridazione in atto. [...] Complementarietà è conoscenza (nuova), e non confusione, è collaborazione e non dissipazione, è significazione e non contingenza occasionale e funzionalistica. È creatività, quindi è generazione e progetto (Minello, 2011, p. 184).

In questa prospettiva, l’ecosistema formativo

esprime le condizioni favorenti continue trasposizioni, generative di nuovi significati, di apprendimenti, di soluzioni di problemi, di creatività, di reciprocità. In una direzione duale, verso il proprio interno – gli abitanti dell’ecosistema – e verso l’esterno – i territori e le nuove economie – sviluppando in un movimento armonico di dinamismo e trasformatività, un equilibrio ricorsivo in divenire costante e agenzativo nel contempo, attraverso un continuo scambio di materia ed energia, costitutivi resilienza trasformativa. Formando quell’intelligenza – tipica del mondo ecologico – capace di mediazione continua tra l’ambiente nel quale si manifesta e le strategie

che deve trovare per sopravvivere. Senza fretta: la lentezza è la chiave (Ellerani, 2020a, p. 142).

L’ecosistema formativo è qui inteso in quanto paradigma alternativo alle logiche neoliberiste in quanto trasformativo e fondato su relazioni, interconnessioni e co-evoluzione tra soggetti e contesti; questi ultimi non si limitano agli spazi scolastici, ma si estendono alla comunità e al territorio, considerati risorse educative *vive*. All’interno di questo complesso macrocontesto, i diversi attori – scuole, famiglie, istituzioni e comunità locali – collaborano per dar vita a contesti di apprendimento coerenti, inclusivi e interconnessi. Una tale prospettiva offre una chiave interpretativa per immaginare ambienti di apprendimento *aperti, generativi e sostenibili*, in grado di promuovere *appartenenza, prossimità, interdipendenza, generatività sociale*, in linea con il concetto di *learnfare* (Margiotta, 2012; Lodigiani, 2020), ovvero un sistema educativo *diffuso ed integrato* nei contesti di vita.

Lo scenario convergente esprime con chiarezza l’emergere di *habits of mind* capaci di comprendere e gestire le nuove complessità. Potremmo azzardare che sono richieste teste ben fatte piuttosto che ben piene, con una capacità di elaborazione delle connessioni profonda, in grado di agire pensieri creativi in contesti di *problem solving* esteso, apportando valore nella trasformazione di sé e dei contesti attraverso *soft skills* evolute, utilizzando con abilità strumenti e risorse e apprendere continuamente. Se queste sono le categorie di funzionamenti che dovrebbero appartenere ai nuovi lavoratori, occorre porre due questioni: la prima ci porta a considerare che una certa idea di Scuola (Baldacci, 2014) e di formazione (Margiotta, 2015) considerano questi funzionamenti come parti comprese nello sviluppo del pieno potenziale di azione di studenti e adulti. Appartengono alla formazione del cittadino per poter agire in pienezza il proprio progetto esistenziale e l’opzione democratica. Significa riconoscere che l’interpretazione e l’azione di quell’idea di Scuola, e più in generale di sistema formativo, si sono battute per lo sviluppo delle intelligenze e dei talenti (Ellerani, 2020a, p. 137).

In questo quadro, significativo appare il contributo di Gutiérrez (2008), la quale intende l’apprendimento in quanto processo storicamente situato e culturalmente e socialmente mediato ed interpreta l’esperienza educativa alla luce del costrutto di *collective Third Space*. Nel delineare il concetto, Gutiérrez si colloca all’interno della tradizione culturale e storica dell’apprendimento, proponendo una visione trasformativa dell’educazione che valorizza le esperienze socio-storiche degli studenti provenienti da comunità non dominanti. L’autrice si basa sulle nozioni consolidate del concetto di zona di sviluppo prossimale (*Zone of Proximal Development*, ZPD; Vygotskij, 1978), reinterpretandolo in chiave *collettiva e relazionale*.

La riflessione teorica di Gutiérrez nasce «observing closely the differences in involvement, participation, and learning of students in classroom instructional activity and noting multiple social spaces with distinctive participation structures and power relations» (Gutiérrez, 2008, p. 152)<sup>11</sup>. Tali osservazioni l'hanno portata a superare una visione diacronica e lineare dell'attività didattica, per concepire la classe come un *sistema di attività stratificato*, in cui coesistono pratiche formali e informali, spesso in tensione tra loro. Il *Third Space* si configura così come uno spazio dinamico e generativo in cui studenti, strumenti e pratiche *attraversano* contesti anche contraddittori, dando origine a nuove forme di apprendimento e partecipazione.

I present the development of a particular learning ecology to illustrate how the accomplishment of a Third Space is mediated by a range of tools, including what I have termed a “sociocritical literacy” [...] that is, a historicizing literacy that privileges and is contingent upon students’ sociohistorical lives, both proximally and distally [...] A distinguishing feature of sociocritical literacy is its attention to contradictions in and between texts lived and studied, institutions (e.g., the classroom, the academy), and sociocultural practices, locally experienced and historically influenced. The importance of historicity here demonstrates an alignment with cultural-historical approaches to learning and development (Gutiérrez, 2008, p. 149)<sup>12</sup>.

Si tratta di uno spazio *ibrido, sociale e generativo*, in cui si incontrano, si sovrappongono e si contaminano le pratiche scolastiche ufficiali con i saperi e le esperienze provenienti dai mondi culturali, linguistici e sociali degli studenti, in una logica di riconoscimento delle *competenze plurali e situate*. All'interno di questo spazio, le pratiche di apprendimento si nutrono delle tensioni tra mondi differenti, diventando occasione di costruzione di nuove *pratiche culturali storicizzate*, in grado di sostenere processi di

<sup>11</sup> «osservando da vicino le differenze nel coinvolgimento, nella partecipazione e nell'apprendimento degli studenti nelle attività didattiche in classe, e rilevando la presenza di molteplici spazi sociali caratterizzati da strutture di partecipazione e relazioni di potere distinte», la traduzione è dell'autrice.

<sup>12</sup> «Presento lo sviluppo di una particolare ecologia dell'apprendimento per illustrare come la realizzazione di un *Third Space* sia mediata da una varietà di strumenti, tra cui ciò che ho definito una “literacy sociocritica” [...] ovvero una forma di alfabetizzazione storicizzante che dà priorità – ed è strettamente connessa – alle vite socio-storiche degli studenti, tanto nei loro contesti prossimi quanto in quelli più distanti [...] Un tratto distintivo della *sociocritical literacy* è la sua attenzione alle contraddizioni presenti nei testi – vissuti e studiati – e tra essi, nelle istituzioni (ad esempio, la classe, l'università) e nelle pratiche socioculturali, vissute localmente ma influenzate storicamente. L'importanza attribuita alla storicità rivela qui un allineamento con gli approcci culturali-storici all'apprendimento e allo sviluppo», la traduzione è dell'autrice.

collaborazione intersoggettiva e di ri-configurazione di identità individuali e collettive. Mentre

school-based literacies generally emphasize ahistorical and vertical forms of learning [...] learning in the Third Space attends to both vertical and horizontal forms of learning, resulting in more robust and historicizing literacies [...] A more expansive view of development also is concerned with the horizontal forms of expertise that develop within and across an individual's practices (Gutiérrez, 2008, p. 149)<sup>13</sup>.

Nell'interconnessione e nella sovrapposizione tra diversi contesti educativi e sociali, persone, artefatti e pratiche si muovono e si trasformano attraversando contesti anche contraddittori, generando nuove forme di apprendimento (Street, 2005; Tuomi-Gröhn, Engeström, 2003). Questo approccio permette di cogliere la dimensione culturale dell'apprendimento, che si realizza nel momento in cui «people, ideas, and practices of different communities meet, collide, and merge» (Engeström, 2005, p. 46)<sup>14</sup>.

In questa direzione, assume rilievo il costrutto di *repertoires of practice* (Gutiérrez, Rogoff, 2003), attraverso il quale è possibile riconoscere e valorizzare l'insieme delle pratiche culturali, comunicative e sociali che costituiscono il bagaglio esperienziale degli studenti. Essi negoziano e trasformano il proprio ruolo all'interno del sistema scolastico, ri-significando il sapere e mettendo in discussione le gerarchie epistemiche alla luce della propria storia sociale e culturale, incidendo sui personali percorsi di apprendimento.

All'interno di questa cornice, l'autrice propone di guardare al *Third Space* «as a window to understanding why certain contexts of development become particularly meaningful to their participants over time» (p. 151)<sup>15</sup>. In particolare, evidenzia come ambienti educativi intenzionalmente progettati – ricchi di strumenti culturali e teorici, e aperti alla valorizzazione delle biografie socio-storiche degli studenti – possano attivare processi che mettono in relazione il *funzionamento* sociale e individuale, rendendo l'esperienza formativa altamente significativa e trasformativa (Gutiérrez, Rymes, Larson,

<sup>13</sup> «le pratiche di literacy scolastiche tradizionali enfatizzano generalmente forme di apprendimento verticali e astoriche [...] l'apprendimento nel Third Space si occupa invece sia delle forme verticali sia di quelle orizzontali, dando luogo a pratiche di literacy più robuste e storicamente situate [...]. Una visione più ampia dello sviluppo include infatti anche le forme orizzontali di expertise che si sviluppano all'interno e attraverso le pratiche individuali», la traduzione ed il corsivo è dell'autrice.

<sup>14</sup> «persone, idee e pratiche di comunità differenti si incontrano, si scontrano e si fondono» la traduzione è dell'autrice.

<sup>15</sup> «come una finestra per comprendere perché determinati contesti di sviluppo diventino particolarmente significativi per i loro partecipanti nel corso del tempo», la traduzione è dell'autrice.

1995). Il *terzo spazio collettivo* appare quindi come uno spazio di *presa di parola*, in cui gli studenti diventano *attori storici*, mentre i docenti assumono il ruolo di mediatori culturali e facilitatori di processi riflessivi individuali e sociali, accompagnandoli nella rilettura critica della propria esperienza e nella progettazione di scenari alternativi, attraverso pratiche di scrittura autobiografica, teatro sociale, dialogo.

Alla luce di quanto sopra esposto, la visione di Gutiérrez sembra trovare piena convergenza con il costrutto di ecosistema formativo e con l'orizzonte teorico del *capability approach*, offrendo un quadro pedagogico integrato per ri-pensare la scuola in quanto spazio pubblico e democratico, in grado di abilitare l'esercizio concreto della libertà, della dignità e del potenziale umano di ciascuno. In questa prospettiva, gli ambienti come capacitanti, inseriti all'interno di un ecosistema formativo, si configurano come *contesti generativi di possibilità*, in cui l'apprendimento si intreccia alla vita e alla cultura degli studenti, sostenendo la costruzione di *identità agentive e plurali*.

#### **4. Teachers' agency: il ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento**

Il costrutto di *teachers' agency* è attualmente al centro di importanti dibattiti e ricerche internazionali e nazionali sulla formazione degli insegnanti. Questo interesse è rafforzato dalle recenti politiche internazionali (ONU, 2015; ASViS, 2019) che, nell'ambito dell'Agenda 2030, promuovono l'educazione come leva per lo sviluppo sostenibile, la giustizia sociale e l'empowerment degli individui. In questo quadro, la *teachers' agency* è intesa come la capacità di insegnanti di agire consapevolmente, intenzionalmente e riflessivamente per promuovere il cambiamento educativo in modo significativo e situato (Sen, 1999; Biesta, Tedder, 2007). Essa viene riconosciuta come una dimensione fondamentale della professionalità docente, essenziale per affrontare le sfide educative contemporanee e promuovere un'istruzione maggiormente inclusiva e innovativa.

L'interesse verso la *teachers' agency* riflette una tendenza emergente nelle politiche educative, le quali attribuiscono crescente importanza al contributo attivo degli insegnanti nella creazione di contesti educativi scolastici e nell'innovazione delle pratiche didattiche (Goodson, 2003; Priestley, 2011). Nonostante ciò, l'*agency* degli insegnanti non pare abbia ricevuto un'attenzione adeguata in ambito accademico; tale ambito di ricerca appare

invece cruciale per comprendere e sostenere i processi di innovazione didattica.

Secondo la revisione della letteratura scientifica operata da Ferrari e Taddei (2017) sul tema dell’agency nello sviluppo e nell’apprendimento professionale dell’insegnante, la teachers’ agency si svilupperebbe lungo un *continuum* interpretativo che spazia dalla concezione dell’agency come una caratteristica individuale (*le capacità d’agire del docente*) a una concezione ecologica e sistemica (*le possibilità/opportunità d’agire presenti nel contesto*).

Ed è proprio quest’ultima ad essere sostenuta dal Capability Approach, secondo il quale l’agency emerge in un ambiente che riconosce la centralità delle capabilities – le reali opportunità di essere e di fare – come risultato dell’interazione tra soggetti e condizioni sociali, culturali e materiali (Sen, 2009). Alla luce di tale approccio, l’agency degli insegnanti non può essere considerata semplicemente un’espressione di libertà individuale, ma deve essere compresa anche come una capability situata, correlata alla qualità dell’ambiente formativo e istituzionale. Gli *insegnanti agentivi* sono coloro che riescono ad attivare risorse e a trasformare i contesti in cui operano, agendo per la giustizia educativa, la sostenibilità e l’inclusione. Essere *agenti*, in quest’ottica, significa poter trasformare le proprie ed altrui intenzioni ed *aspirazioni* in azioni significative, capaci di generare impatto personale, sociale e contestuale.

Abbracciando la visione integrata e multilivello della teachers’ agency di Morselli ed Ellerani (2020; 2021), due sono le principali direzioni di ricerca per analizzare l’agency in coerenza con il Capability Approach: 1) lo sviluppo di forme di agentività orientate alla partecipazione attiva e al cambiamento sociale equo ed inclusivo; 2) l’identificazione dei fattori contestuali che rendono possibile la trasformazione delle capacità potenziali in *funzionamenti*. Tali direttive si articolano in tre prospettive teoriche: la teoria storico-culturale dell’attività (Cultural-Historical Activity Theory, CHAT), il modello identitario e del corso di vita e la teoria sociale realista. Ci si concentra qui sulle ricerche che hanno analizzato l’agentività degli insegnanti a partire dalle prospettive delineate all’interno del terzo capitolo, con l’intento di mettere in luce approcci e metodologie che contribuiscono a una comprensione più approfondita di questo costrutto nel contesto educativo. Da un lato si lavora alla messa a punto di nuove pratiche per l’innovazione didattica e la cooperazione fra insegnanti per la risoluzione di questioni rilevanti, dall’altro ci si focalizza sulla comprensione dei fattori che permettono al corpo docente la trasformazione le capacità potenziali in *funzionamenti*, indagando le connessioni tra le dimensioni interattiva, pratico-valutativa e proiettiva dell’agency del corpo docente.

## a) Teachers' agency nella Teoria storico-culturale dell'attività

Le ricerche ispirate alla tradizione vygotskiana mirano a promuovere il cambiamento delle pratiche (Sannino, Sutter, 2011). Questi studi si concentrano sullo sviluppo dell'agency degli insegnanti tramite interventi formativi che favoriscono processi di trasformazione collettiva attraverso la risoluzione di contraddizioni sistemiche e la co-costruzione di nuove pratiche. In questo quadro teorico, il *Change Laboratory* (Haapasaari, Engeström, Kerrosuo, 2014; Sannino, Engeström, Lemos, 2016; Virkkunen, Newnham, 2013) rappresenta una delle metodologie più efficaci per promuovere l'agency. Gli interventi basati su cicli di *apprendimento espansivo* (Engeström, 1987) e sul principio della *doppia stimolazione* di Vygotskij, così come elaborato da Sannino (2015), si fondano sull'emergere di un conflitto di motivazioni, ovvero sulla presenza di due aspirazioni contrastanti che richiedono una scelta deliberata. Tali interventi consentono agli insegnanti di passare da forme di resistenza a un coinvolgimento attivo nella riorganizzazione delle attività scolastiche. Nel corso del processo, inizialmente guidato dal ricercatore con funzione di facilitatore, gli insegnanti assumono progressivamente il controllo delle dinamiche di cambiamento, sviluppando un'agency collettiva e trasformativa.

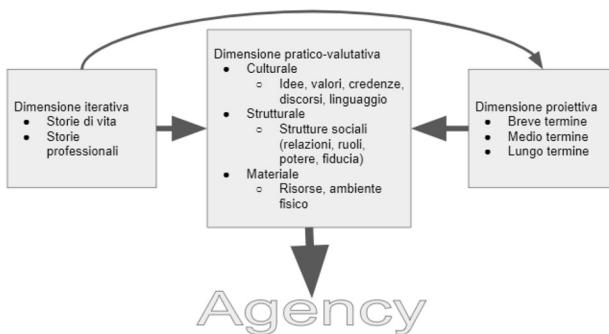
In particolare, in contesto italiano Morselli (2019) documenta, attraverso una *descrizione spessa* (Ravitch, Carl, 2016), l'evoluzione dell'agency del corpo docente all'interno di un intervento formativo, basato su *compiti autentici*, in cui un gruppo di docenti di un istituto tecnico è passato da atteggiamenti iniziali di individualismo e resistenza (verso il ricercatore, i colleghi e la dirigente) a forme di collaborazione e coinvolgimento, portando allo sviluppo di un'area di co-progettazione interdisciplinare, grazie alla rielaborazione condivisa dei problemi organizzativi. In queste situazioni problematiche, l'azione *volitiva* dei soggetti, intesa da Sannino come volontà necessaria per superare gli ostacoli che si frappongono tra il soggetto e la sua meta, emerge in quanto risposta a tali difficoltà, rendendo possibile la trasformazione del contesto da parte degli individui.

Accanto a questa visione sistematica e trasformativa dell'agency, emerge una lettura complementare fondata sulla dimensione relazionale, proposta da Edwards (2005). In questa direzione si colloca il lavoro di McNicholl (2012), che ha analizzato la collaborazione tra un piccolo gruppo di insegnanti di biologia. L'indagine ha incluso quattro incontri di discussione sul progetto, integrati da brevi questionari post-sessione, osservazioni dirette e interviste condotte all'inizio e a sei mesi dalla conclusione del progetto. L'analisi tematica ha evidenziato tre temi principali che dimostrano come la collaborazione strutturata possa contribuire a promuovere la teachers' agency e a

migliorare le pratiche educative: il problematizzare la pratica, la ricerca collaborativa e il supporto fornito dalla dirigenza.

*b) Teachers' agency secondo il modello identitario e del corso di vita*

In ambito educativo, le ricerche sull'agency degli insegnanti evidenziano come essa sia considerata una pratica che si realizza all'interno di contesti specifici (Biesta, Priestley, Robinson, 2015a). In questo quadro, viene proposta una concezione ecologica dell'agency (Biesta, Tedder, 2007, fig. 3), intesa come una pratica radicata in coordinate relazionali precise ed in cui le tre dimensioni temporali della *reiterazione* (esperienza passata), della *valutazione pratica* (decisioni nel presente) e della *proiezione* (visione del futuro) contribuiscono a delineare un'agency flessibile, dinamica e profondamente *situata*.



*Fig. 3 – Modello ecologico di realizzazione dell'agency. Fonte: Biesta, Priestley, Robinson (2015a, p. 627).*

Tale prospettiva enfatizza l'importanza della relazione dinamica tra insegnanti e contesto educativo, in quanto mezzo attraverso il quale realizzare l'agency ed, all'interno del quale, strumenti, risorse e condizioni contestuali giocano un ruolo chiave. La teachers' agency, così intesa, rappresenta un *saper fare* che si sviluppa e si esercita in relazione dinamica con il contesto professionale e sociale in cui l'insegnante opera, evidenziando l'importanza delle condizioni ambientali e culturali nel modellare le possibilità agentive.

Hays (1994) sottolinea inoltre come l'agency dell'insegnante non sia mai neutra rispetto al contesto: le azioni attribuibili all'agency, infatti, esercitano sempre un impatto sul contesto in cui si verificano. Tale impatto può essere

di natura *riproduuttiva*, contribuendo a mantenere e perpetuare le dinamiche esistenti, come quelle di potere, quelle organizzativo-didattiche, quelle relative allo stile di insegnamento o di progettazione. Comportamenti apparentemente routinari o passivi possono essere erroneamente interpretati come mancanza di agentività, mentre rappresentano in realtà scelte consapevoli volte a mantenere l'equilibrio del sistema esistente. In alternativa, può essere *trasformativa*, orientata a introdurre cambiamenti significativi e a creare nuove modalità operative e interazioni (Sloan, 2006).

L'agency è quindi definita come il risultato dell'interazione tra gli sforzi individuali del corpo docente, le risorse disponibili e i fattori congiunturali e strutturali che caratterizzano il contesto. In questa visione, essa è modellata dal dialogo tra gli insegnanti e gli altri attori del contesto, in particolare gli studenti e le studentesse. Promuovere questa forma di agency richiede un'attenzione mirata allo sviluppo della professionalità docente, sia in termini di competenze da potenziare, sia nel sostegno alla gestione delle dinamiche di classe e alla creazione di condizioni favorevoli al dialogo e alla collaborazione.

La letteratura evidenzia inoltre che, anche in presenza di forti *capacità* e *aspirazioni* educative, gli insegnanti potrebbero percepire l'innovazione come un'operazione eccessivamente complessa o rischiosa da intraprendere (Priestley, Biesta, Robinson, 2015a). Le politiche educative, pertanto, dovrebbero promuovere la realizzazione dell'agency attraverso obiettivi e processi chiari, migliorando la capacità degli insegnanti di gestire repertori didattici, prendere decisioni consapevoli e individuare possibili percorsi di azione. Un approccio ecologico permetterebbe inoltre ai policy makers di comprendere meglio l'impatto delle politiche dal punto di vista di chi le implementa, mentre agli insegnanti offrirebbe strumenti di riflessione per sviluppare e migliorare le proprie pratiche professionali.

### c) *Teachers' agency nella teoria sociale realista*

La terza prospettiva delineata da Morselli ed Ellerani (2020) si fonda sulla teoria sociale realista di Archer, che riprende la dualità dell'apprendimento vygotskijiano (1974) ed interpreta l'agency come il risultato dell'interazione tra *struttura, cultura e soggetto* (Archer, 2000; Archer, 2003), permettendo di indagare il modo in cui i docenti esercitano l'agency attraverso forme di critica costruttiva, negoziazione di significati e generazione di nuovi riferimenti normativi e pratici.

In questo contesto, la teachers' agency è potenzialità generativa che si attiva attraverso processi di morfogenesi interna ed esterna grazie al quale

l’individuo interagisce con il contesto: essa modella il contesto e, contemporaneamente, ne è modellata:

l’interazione [tra agency e fattori strutturali] 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 (Ellerani, 2020, p. 89).

Secondo tale prospettiva, gli insegnanti sono *agenti riflessivi* capaci di influenzare e plasmare le strutture scolastiche mediante un agire consapevole e situato, anche in presenza di vincoli istituzionali rigidi o contesti caratterizzati da disuguaglianze sistemiche (Stewart, 2008). La teachers’ agency si manifesterebbe, da una parte, nel superamento o, quantomeno, nella gestione delle barriere organizzative, dall’altra, nell’attivazione di processi critici e trasformativi che coinvolgono la cultura professionale – intesa come l’insieme di valori, credenze, norme e pratiche condivise che caratterizzano l’identità collettiva della professione docente e le modalità abituali con cui gli insegnanti interpretano e svolgono il proprio ruolo – le relazioni educative e i sistemi simbolici di riferimento.

I processi agentivi si svilupperebbero quindi in risposta alle tensioni tra disuguaglianze percepite e desiderio di giustizia sociale, dando origine a pratiche di resistenza, negoziazione e co-costruzione di nuovi modelli educativi all’interno di una dimensione sociale fortemente partecipata (Cleaver, 2007; Rodriguez, 2013). In linea con tali riflessioni, Saroijni (2014) sottolinea la necessità di costruire condizioni strutturali favorevoli all’agency, affinché l’azione educativa sia capace di generare la students’ agency, promuovendo contesti di apprendimento significativi.

Il riconoscimento dell’insegnante come agente di cambiamento conduce a una ridefinizione della teachers’ agency come processo generativo, radicato nell’interazione dinamica tra soggettività e contesto istituzionale. L’agency docente non si limita all’adattamento resiliente alle condizioni esistenti, ma si manifesta come capacità trasformativa di re-immaginare e re-configure le pratiche educative, negoziando spazi di autonomia e promuovendo innovazioni significative. In questa prospettiva, la teachers’ agency emerge come capability situata e relazionale, che richiede ecosistemi formativi in grado di sostenere percorsi di riflessività critica, co-progettazione e partecipazione democratica. Tale visione apre la strada a una comprensione plurale e sistematica dell’agency professionale, che sarà esplorata nel prossimo paragrafo attraverso l’approfondimento del paradigma generativo.

## 5. Verso una visione generativa della teachers' agency

Le tre prospettive di ricerca sopra delineate si concentrano su approcci e metodologie che approfondiscono la comprensione dell'agency degli insegnanti, mettendo in luce pratiche che favoriscono la collaborazione tra colleghi, l'innovazione didattica e la trasformazione sostenibile delle e nelle istituzioni scolastiche. In questo contesto, Morselli ed Ellerani (2020) propongono un'integrazione tra il modello ecologico dell'agency (Biesta, Priestley, Robinson, 2015) e la teoria sociale realista di Archer (2000) (fig. 4).

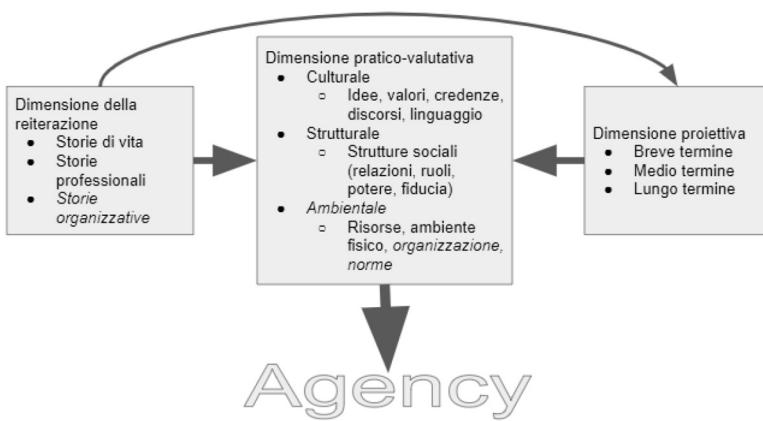


Fig. 4 – Modello ecologico di realizzazione dell'agency di Biesta, Priestley e Robinson (2015, p. 627), rielaborato integrando la teoria sociale realista di Archer (2000).  
Fonte: Morselli, Ellerani (2020, p. 95).

Tale modello evidenzia come le pratiche agentive si radichino all'interno di una *trama ecologica* composta da condizioni materiali, normative e simboliche, le quali possono facilitare o ostacolare l'esercizio dell'agency.

In questo quadro, la struttura scolastica rappresenta, da una parte, un insieme di vincoli, dall'altra, un insieme di opportunità interpretative, capaci di attivare processi di negoziazione e ri-definizione dell'agire professionale. La centralità della *dimensione biografica* e *progettuale* degli insegnanti si intreccia con quella contestuale, configurando l'agency come una *capability situata*: essa prende forma attraverso l'elaborazione delle esperienze passate (*reiterazione*), la valutazione delle possibilità presenti (*pratica valutativa*) e la proiezione verso il futuro (*intenzionalità trasformativa*). Tale processo è realizzato in chiave morfogenetica, ovvero come dinamica di trasformazione reciproca tra soggetto e contesto.

Emerge una visione articolata e plurale della teachers' agency, intesa come *forza generativa* dell'agire professionale, capace di innescare processi di cambiamento nei sistemi educativi, nel tempo e nello spazio, attraverso processi di riflessione, valutazione e azione situata (Biesta, Tedder, 2007). Ciò implica una visione sistematica dell'agency docente che ne evidenzia il carattere co-costruito e relazionale, all'interno di una rete di interazioni tra attori, istituzioni, strutture e valori. L'agency diventa così la risultante di una dialettica tra intenzionalità e contesto, tra *capacità di aspirare* (Appadurai, 2004) ed, insieme, *di essere e di agire* e condizioni strutturali che la rendono effettivamente esercitabile.

Alla luce del Capability Approach, questa visione generativa dell'agency trova fondamento nell'idea di *capability* in quanto libertà sostanziale di perseguire fini che si considerano rilevanti, agendo con consapevolezza e riflessività nel proprio ambiente sociale (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). La teachers' agency si manifesta, di conseguenza, non solo nell'adattamento creativo, ma anche e soprattutto nella capacità di innescare nuove possibilità di azione educativa e didattica. Essa necessita di contesti istituzionali e professionali che valorizzino la progettualità degli insegnanti e la loro capacità di contribuire attivamente alla trasformazione della scuola.

In questo quadro, due appaiono le principali traiettorie di ricerca da percorrere: da un lato, il *paradigma partecipativo*, che promuove l'agency sociale e la partecipazione democratica (Denzin, Lincoln, 2018; Engeström, Sannino, 2010); dall'altro, il *paradigma ecologico* (Biggeri, Santi, 2012; Mortari, 2007; Fedeli, Grion, Frison, 2016), che indaga le condizioni che rendono possibile la trasformazione delle capabilities in pratiche significative.

Il riferimento a contesti di apprendimento professionale collaborativo, come quelli basati su modelli di *ricerca-azione partecipativa*, sul Change Laboratory (Engeström, 2011; Sannino, Engeström, Lemos, 2016), sulla Comunità di Pratica (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998) piuttosto che sulla Knowledge Building Community (KBC, Scardamalia, 2002; Scardamalia, Bereiter, 1994) diventa fondamentale per promuovere una teachers' agency *diffusa*, intesa come una forma di agentività che si distribuisce nei contesti scolastici attraverso relazioni professionali, pratiche condivise e dinamiche collaborative (Sannino, Engeström, Lemos, 2016; McNicholl, 2012; Morselli, 2019). Essa si alimenta nei *processi di costruzione collettiva di senso* e si sviluppa in ambienti organizzativi capaci di sostenere la partecipazione attiva, l'innovazione educativa e la *riflessività distribuita*. L'agency diventa così un *bene professionale condiviso*, che si rafforza nella co-progettazione, nella peer collaboration e nella capacità delle scuole di riconoscere e valorizzare la soggettività professionale dei docenti (Morselli, Ellerani, 2020).

Il contesto scolastico, in questa prospettiva, è concepito come una struttura aperta e dinamica, in cui prendono forma opportunità e margini di interpretazione e re-interpretazione delle norme, attraverso l'intreccio di relazioni tra soggetti, culture professionali e dispositivi istituzionali. L'agency è qui riconosciuta come una *capability ecologica*, radicata nella disponibilità di risorse economiche, culturali e relazionali, e nella qualità dell'ambiente educativo, visto come sistema relazionale e significante, capace di influenzare profondamente le condizioni che rendono possibile l'esercizio dell'agency e lo sviluppo della professionalità docente (Morselli, Ellerani, 2020).

All'interno di tale paradigma, assumono particolare rilievo le metodologie qualitative di tipo narrativo e partecipativo, che attivano e trasformano i processi educativi, restituendoli come esperienze vissute e condivise. L'*osservazione partecipante*, l'*intervista narrativa* (Ravitch, Carl, 2019) e la *narrative inquiry* (Tappan, 1998; Claudinin, Huber, 2010) permettono di far emergere le dimensioni biografiche, valoriali e progettuali dell'agency, ricostruendo i modi in cui i docenti attribuiscono significato al proprio agire professionale e negoziano le possibilità agentive all'interno dei vincoli strutturali e culturali. In questo quadro, la *ricerca-formazione*, intesa come processo partecipativo e riflessivo, diventa un dispositivo centrale per sostenere l'emergere della teachers' agency, permettendo agli insegnanti di riconoscere la propria capacità di agire sul contesto, di metterne in discussione i presupposti e di contribuire a ridefinirlo attraverso processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Mortari, 2007).

Contro la visione di un insegnante mero esecutore di politiche educative “calate dall’alto” (Lindvall, Ryve, 2019), questa impostazione restituisce centralità alla teachers’ agency come forma di cura, progettualità e impegno trasformativo, capace di generare valore nelle comunità educative (Margiotta, 2019; Lackéus *et. al.*, 2020), ri-pensando la formazione in servizio in quanto esperienza generativa, che valorizza la soggettività e le aspirazioni professionali dei docenti.

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 [...] 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 (Morselli, Ellerani, 2020, p. 98).

In stretta connessione con questa visione generativa della teachers’ agency, la riflessività professionale si configura come una componente essenziale per l’esercizio dell’agency docente, offrendo le basi per una prassi consapevole e trasformativa che alimenta i processi di innovazione didattica.

Negli ultimi trent'anni, il contesto internazionale della ricerca e della pratica educativa in ambito scolastico ed universitario ha assistito a un significativo cambiamento epistemologico, caratterizzato dall'emergere di un approccio riflessivo. In questa prospettiva, il docente è concepito come un attore sociale impegnato in un continuo processo di apprendimento dall'esperienza, inserito in una dimensione di lifelong learning. Tale figura agisce all'interno di un sistema di vincoli e opportunità, integrando teoria e pratica in modo coerente e dinamico, secondo logiche cicliche e ricorsive (Pescheux, 2007).

Parallelamente, l'idea stessa di didattica, intesa come indagine sull'insegnamento, riconosce e valorizza il ruolo del docente come ricercatore e progettista riflessivo (Schön, 1993). Egli costruisce attivamente nuovi saperi e li rielabora attraverso pratiche di costruzione e ricostruzione della conoscenza, guidate da processi di riflessione critica. Questa visione si inserisce pienamente nelle traiettorie di innovazione della didattica promosse dalle normative europee, le quali delineano i traghetti di competenza attesi dai cittadini del XXI secolo.

Tali approcci, il linea con il capability, comportano necessariamente una ri-definizione del ruolo e della professionalità degli insegnanti, che diventano facilitatori di esperienze di apprendimento significative e co-protagonisti nei processi di progettazione, valutazione e ricerca educativa, in stretta collaborazione con gli studenti: gli insegnanti assumono il ruolo di registi e guide, ponendo la propria conoscenza e competenza al servizio degli studenti, ai quali offrire risposte non standardizzate per favorire lo sviluppo del pensiero critico, autonomo e riflessivo. Si tratta di coltivare, negli studenti, un atteggiamento di "apertura al dubbio", fondamentale per costruire una consapevolezza critica sia della propria storia personale sia di quella collettiva. In questo modo, inoltre, gli studenti riconoscono il valore trasformativo del contesto educativo che ha reso possibile tale cambiamento: uno spazio sicuro e accogliente, capace di dare voce a dubbi, esigenze e resistenze: il valore pedagogico e formativo di ambienti in cui la riflessione situata, continua e guidata sull'esperienza costituisce un asse portante dell'apprendimento e della valutazione per l'apprendimento (Dewey, 1933).

In questo quadro, gli insegnanti si pongono in quanto professionisti riflessivi: la pratica riflessiva si manifesta concretamente nella capacità di problematizzare le esperienze vissute, formulando inferenze e assumendo una "posizione distaccata" rispetto alla pratica stessa mediante il riferimento sistematico alla teoria, al fine di giungere a una formalizzazione e strutturazione consapevole dei saperi d'azione (Schön, 1993; Pescheux, 2007). Tale competenza costituisce un aspetto imprescindibile nella formazione degli insegnanti ed è oggetto di un ampio dibattito sia a livello nazionale sia internazionale (Striano, 2001; Capperucci, 2007; Lyons, 2010; Pultorak, 2010; Vannini, 2019).

La concezione della didattica come ricerca sull'insegnamento (Castoldi, 2015) consolida e legittima il ruolo del docente come ricercatore e progettista riflessivo, capace di costruire attivamente e usare nuove forme di conoscenza attraverso processi costruttivi di elaborazione e ri-elaborazione critica dei sapori, mediati da pratiche riflessive. Schön (1993) parla, a tale riguardo, di "riflessione in azione", per cui

il professionista modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch'essi foggiati dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere. L'azione, attraverso la quale si verifica la sua ipotesi, è anche una mossa attraverso la quale cerca di realizzare un cambiamento intenzionale nella situazione, e un'indagine attraverso la quale la esplora (p. 169).

Pertanto, la professionalità degli insegnanti emergerebbe chiaramente quando la conoscenza tacita diventa esplicita e dichiarata, attraverso processi di riflessione che reinterpretano criticamente l'esperienza non solo in un momento successivo all'evento educativo, ma anche *in itinere*, in un processo di attribuzione dinamica di significato alle pratiche didattiche, adattandole continuamente alle variabili contestuali (Michelini, 2016).

In tale scenario, appare essenziale progettare percorsi formativi che integrino lo sviluppo di competenze disciplinari con quelle riflessive, con particolare attenzione alla comprensione situata delle problematiche educative, alla scelta consapevole e critica delle metodologie didattiche e alla gestione efficace delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe e tra colleghi. Si rende così possibile sostenere concretamente l'azione didattica, gestendo adeguatamente situazioni impreviste e cambiamenti (Baldacci, 2013), all'interno di contesti formativi situati e proattivi.

In linea con questa prospettiva, Glatthorn (1995) definisce il concetto di "sviluppo professionale" in quanto «crescita professionale che un insegnante ottiene in ragione dell'esperienza accumulata negli anni e della riflessività sistematica esercitata su quell'esperienza» (p. 41). Questa attitudine riflessiva entra pertanto a pieno titolo nella costruzione dell'identità professionale degli insegnanti (Dewey, 1998; 2001) e risulta strettamente collegata sia al miglioramento delle proprie competenze, autonomia e responsabilità, sia al raggiungimento del successo formativo degli studenti.

In questo quadro, divengono centrali sia il concetto di Comunità di Pratica (Wenger, 1998), sia quello delle didattiche attive e socio-costruttive: la comunità dei docenti, all'interno di contesti professionali e professionalizzanti, si configura così come una comunità che, attraverso la negoziazione e la costruzione sociale della conoscenza, realizza una co-progettazione trasformativa, in cui i diversi attori della comunità professionale riflettono in modo

collegiale sui processi educativi, sugli strumenti didattici e sugli ambienti di apprendimento, rielaborandoli in funzione dei contesti specifici e degli obiettivi formativi, con l'intento di renderli più efficaci, inclusivi e capaci di sostenere l'*agency* di tutti i partecipanti.

Alla luce di quanto emerso, possiamo affermare che l'*agency* pedagogica implica la capacità di intraprendere azioni che rispondono ai bisogni del singolo e della comunità, valorizzando il diritto di ciascuno di apprendere e di partecipare. Questa forma di *agency democratica* appare essenziale per affrontare le sfide contemporanee, puntando ad uno sviluppo umano basato sul benessere collettivo, sulla sostenibilità e sull'equità sociale, in grado di esercitare consapevolmente i propri diritti e assumersi responsabilità condivise.

In ambito educativo, la focalizzazione sull'interazione dinamica tra soggetto e contesto diventa essenziale per comprendere come gli insegnanti possano sviluppare la propria *agency* e diventare, essi stessi, attraverso riflessione critica e collaborazione, *agenti di cambiamento* dei contesti scolastici. Come sottolineato nei paragrafi precedenti, due sembrano essere le principali direzioni di ricerca che si delineano rispetto allo studio della teachers' *agency*: la promozione di forme di agentività per la partecipazione attiva e il cambiamento sociale e l'identificazione dei fattori contestuali che permettono la trasformazione delle capacità potenziali in *funzionamenti*.

L'approccio alle capacitazioni dovrebbe, in tale prospettiva, promuovere un insegnamento orientato allo sviluppo di *capabilities*, garantendo la libertà reale agli studenti di perseguire obiettivi in linea con i propri valori e la capacità di agire in modo autonomo e responsabile. In questo quadro è evidente che le capacità individuali debbano essere sostenute da ambienti di apprendimento inclusivi e cooperativi, progettati per supportare la *libertà di essere e di agire*, contribuendo alla crescita di cittadini consapevoli, competenti ed impegnati in modo etico verso se stessi, la comunità, il mondo circostante. Questa impostazione richiede, a livello didattico, la creazione di contesti capaci di preparare gli studenti non solo ad affrontare le sfide educative e professionali, ma anche a formarsi come *agenti di cambiamento sociale*.

In questo quadro, il modello agentivo proposto da Zimmerman (2024), delineato nel capitolo precedente, offre un quadro teorico e metodologico utile per ripensare le pratiche educative in chiave trasformativa. Esso evidenzia infatti il ruolo cruciale che i contesti sociali e le istituzioni rivestono nel plasmare l'*agency* pedagogica come fenomeno dinamico e situato. L'integrazione tra il Capability Approach e il pragmatismo deweyano suggerisce una prospettiva educativa in cui l'interdipendenza tra individuo e ambiente sociale diviene il fulcro per la costruzione di percorsi di progettazione esistenziale autentica e significativa che devono essere valorizzati anche a livello sociale, *dentro e fuori* l'istituto scolastico. In questa prospettiva, che

riprende il costrutto di *aula decentrata* di Frabboni all'interno del sistema formativo integrato (Frabboni, Guerra, 1991) le istituzioni educative si configurano come *ecosistemi formativi capacitanti*, ossia contesti intenzionali in grado di ampliare le possibilità di scelta e azione degli studenti, rafforzando l'agency.

La costruzione di un ecosistema formativo complesso e inclusivo rappresenta una condizione imprescindibile affinché l'educazione possa rispondere in modo equo e significativo alle esigenze di tutti gli studenti, valorizzando la loro voce e le loro aspirazioni. Una didattica autenticamente capacitante non può infatti prescindere dalla valorizzazione dei contesti di vita degli studenti e dalla loro *capacity to aspire* (Appadurai, 2004), intesa come *competenza progettuale situata*, che si sviluppa anche nei margini, nei *third spaces* (Gutiérrez, 2008), nell'intersezione tra scuola e territorio. In questi spazi ibridi e generativi si attivano connessioni tra apprendimenti formali e informali, dando vita a nuovi repertori di pratiche (Gutiérrez, Rogoff, 2003) e potenziando l'agency collettiva come forma di cittadinanza partecipata.

In coerenza con una visione pedagogica orientata alla giustizia sociale e allo sviluppo umano (Sen, 1993; Nussbaum, 1997), le istituzioni scolastiche devono configurarsi come luoghi di partecipazione democratica, in costante dialogo con il territorio, dove gli studenti possano esercitare la propria *capability for voice* (Bonvin, 2012) e sviluppare la *capability to aspire*, intesa come la capacità di immaginare, proiettarsi nel futuro e delineare fini desiderabili (Zimmermann, 2024). Tale prospettiva si traduce nella promozione di una *governance partecipata*, che coinvolge gli studenti nei processi decisionali e nella definizione e co-progettazione delle attività didattiche ed educative, affinché possano sentirsi parte attiva della comunità scolastica ed influenzare in modo significativo il proprio percorso di apprendimento e la propria progettualità esistenziale.

Dal momento quindi che le capabilities possono, in un certo qual modo, realizzarsi in presenza di un ambiente intenzionalmente orientato a sostenerle, ne consegue l'importanza della formazione degli insegnanti nel promuovere un'agency non solo individuale, ma anche contestuale, in grado di influenzare il sistema educativo e sociale in cui essi operano all'interno del loro quotidiano. In questo quadro, la dimensione interattiva, pratico-valutativa e proiettiva dell'agency, come proposto da Biesta e Tedder (2007), consentirebbe agli insegnanti di adattare e ri-adattare continuamente le proprie pratiche didattiche alle esigenze specifiche dei propri studenti e dei contesti educativi in cui operano. Attraverso la lente del Capability Approach, l'agency diventa quindi uno strumento per perseguire obiettivi di inclusione e di equità sociale, permettendo agli studenti di sviluppare competenze che includono la partecipazione consapevole e attiva nelle loro comunità di appartenenza.

L’agency, nella sua dimensione pedagogico-trasformativa, si configura inoltre come un processo *espansivo*: l’apprendimento co-costruito crea nuovi spazi di sviluppo e di apprendimento individuale e sociale, modificando i contesti stessi in cui si opera (Engeström, 1987; Virkkunen, Newham, 2013).

Come abbiamo visto, un ruolo centrale è svolto dalle comunità di pratica, intese come dispositivi metodologici che presidiano e validano l’apprendimento dall’esperienza, offrendo spazi riflessivi e generativi in cui i soggetti possono confrontarsi, negoziare significati e costruire conoscenze condivise in un’ottica di miglioramento continuo.

Alla luce del modello agentivo sopra descritto, la progettazione intenzionale, da parte degli insegnanti, di ambienti come capacitanti all’interno dell’ecosistema scolastico richiede l’impiego di metodologie didattiche che promuovano l’agency, intesa non solo come libertà di scelta (*agency freedom*), ma come effettiva capacità di trasformare le proprie intenzioni ed aspirazioni in azioni e risultati concreti (*agency achievement*) (Sen, 2009). Un tale approccio richiede l’impiego di metodologie attive, collaborative e riflessive – in una parola, *agentive* – capaci di sostenere l’apprendimento attraverso esperienze condivise e situate nello spazio e nel tempo, consentendo agli studenti di esercitare la propria agency sia nel contesto educativo sia nella comunità sociale, attraverso l’esperienza trasformativa dei *terzi spazi collettivi* (Gutiérrez 2008; Gutiérrez, Larson, 2007), anche digitali ed intelligenti, ovvero contesti ibridi in cui i confini tra ruoli, saperi e pratiche si fanno labili, lasciando spazio a contaminazioni tra domini ed apprendo la possibilità alla negoziazione di significati e alla co-costruzione di nuove competenze (Akkerman, Bakker, 2011; Davidson, Major, 2014; Joeger, Pedersen, 2020).

In such hybrid spaces or ‘third spaces’, professionals from different work contexts interact and negotiate around collective concepts, which are functional for boundary crossings between different disciplinary domains as well as for supporting their collaboration towards a common outcome (Sansone, Fabbri, Bortolotti, 2024, p. 2)<sup>16</sup>.

La finalità ultima è promuovere una trasformazione sostenibile e significativa delle istituzioni e delle dinamiche all’interno delle classi, stimolando lo sviluppo di una students’ agency tanto *individuale* quanto *sociale*.

<sup>16</sup> «In tali spazi ibridi o “terzi spazi”, professionisti provenienti da contesti lavorativi diversi interagiscono e negoziano concetti collettivi, funzionali al superamento dei confini tra diversi ambiti disciplinari e al sostegno della loro collaborazione verso un risultato comune», la traduzione è dell’autrice.

## 6. *Agency by Design*: progettare ambienti come capacitanti per la students' agency

### Premessa

Progettare ambienti di apprendimento non significa semplicemente organizzare spazi, tempi e risorse, ma assumere una responsabilità pedagogica profonda: quella di costruire contesti che rendano possibile e sostenibile l'esercizio dell'agency da parte degli studenti. In questa prospettiva, la progettazione diventa un atto intenzionale e trasformativo, orientato a generare esperienze capaci di attivare potenzialità, promuovere autonomia, incoraggiare la riflessione e abilitare la partecipazione consapevole. Ne deriva una visione dell'ambiente scolastico come spazio capacitante, capace di connettere benessere educativo, progettualità esistenziale e giustizia sociale.

L'ambiente di apprendimento è qui inteso come *capacitante*, spazio dinamico e generativo in cui agency e apprendimento si intrecciano, concetto chiave per comprendere come la qualità delle relazioni educative, la struttura delle attività e l'organizzazione del contesto possano sostenere la libertà di apprendere in modo autentico e significativo.

Dopo aver analizzato l'evoluzione del costrutto di agency, in dialogo con il Capability Approach, alla luce delle principali teorie dell'apprendimento e delle trasformazioni indotte dagli scenari digitali e algoritmici, si approfondisce un ulteriore passaggio ritenuto fondamentale: la riconfigurazione dei concetti di *comprendione* e *competenza* come snodi chiave per il ri-pensamento della progettazione didattica. Alla luce delle più recenti ricerche in ambito cognitivo, educativo e neuroscientifico, si delinea un nuovo paradigma formativo orientato alla valorizzazione dell'agency studentesca e alla costruzione di ambienti di apprendimento autentici, riflessivi e trasformativi. In questa prospettiva, concetti come *comprendione profonda*, *metacognizione* e *competenza situata* diventano criteri progettuali per la definizione di curricoli flessibili e capacitanti.

A partire da queste cornici teoriche, si riflette sulla progettazione didattica come dispositivo essenziale per costruire ambienti orientati alla comprensione profonda, alla partecipazione e alla costruzione di senso. L'inclusione di strumenti progettuali come il *Backward Design*, così come l'uso critico delle tecnologie digitali intelligenti, viene letta in funzione della creazione di contesti flessibili, negoziabili e inclusivi, capaci di riconoscere lo studente come soggetto attivo e competente.

## **1. L'evoluzione dell'agency nell'apprendimento: dalle teorie costruttiviste alle prospettive ecologiche e partecipative**

Negli ultimi decenni, in ambito pedagogico, il costrutto di agency ha acquisito una rilevanza crescente, divenendo un tema centrale nella ricerca sull'apprendimento, in particolare in contesti formali, ed oggetto di un'ampia produzione scientifica. Questo interesse ha progressivamente orientato il dibattito verso il superamento di un modello meramente trasmissivo di insegnamento/apprendimento, a favore di un approccio attivo e progressista, fondato su processi esperienziali, partecipativi, riflessivi ed ecologici.

In tale prospettiva, l'apprendimento viene inteso come un processo situato e negoziato, in cui la costruzione del sapere si sviluppa attraverso dinamiche cooperative di discussione, riflessione e co-costruzione dei significati all'interno di ambienti socialmente, culturalmente e storicamente definiti.

A partire dagli anni '80, l'evoluzione delle principali teorie psicopedagogiche sull'apprendimento ha infatti portato ad un cambio di paradigma, enfatizzando, da un lato, la necessità di promuovere un ruolo *agentivo* del discente nella costruzione del proprio percorso formativo, dall'altro, l'importanza dell'organizzazione intenzionale, da parte degli insegnanti, dei contesti e degli ambienti d'apprendimento, considerati il motore di sviluppo dell'intelligenza dell'educando.

Per comprendere appieno le implicazioni pedagogiche di questa evoluzione epistemologica, è necessario soffermarsi sulle cornici teoriche che ne costituiscono l'ossatura concettuale, a partire dalle prospettive costruttiviste e socio-costruttiviste, che hanno fornito le basi teoriche e metodologiche per una concezione dell'apprendimento come processo costruito e situato, poi negoziato, partecipato e socialmente mediato. A queste si sono progressivamente affiancati approcci post-costruttivisti ed enattivi, le neuroscienze educative e le teorie connettiviste, contribuendo ad arricchire e trasformare l'idea di agency in senso *ecologico*, *embodied* e *digitale*, concependola in

quanto capacità generativa del soggetto di interagire consapevolmente con contesti, artefatti e reti cognitive *distribuite*.

In dialogo con questi apporti, prende forma una nuova concezione di agency e di didattica, fondata sull'interdipendenza tra studenti, ambiente e relazioni, e su una visione riflessiva del processo educativo, inteso come spazio di interrogazione critica, trasformazione personale e sociale e responsabilità condivisa.

Il costruttivismo (Duffy, Jonassen, 1992) sottolinea le caratteristiche attive e intenzionali del soggetto che apprende, il quale interagisce con l'ambiente circostante per negoziare significati attraverso processi metacognitivi e riflessivi. Il processo di apprendimento valorizza l'esperienza diretta degli studenti, i quali interagiscono con il proprio contesto, modificandolo e mobilitando le conoscenze pregresse e acquisendone di nuove; queste ultime si integrano alle precedenti generando una inedita prospettiva conoscitiva. L'attribuzione di significato all'esperienza, inoltre, determina l'attivazione di processi metariflessivi che consentono agli studenti di prendere coscienza delle proprie capacità e dei propri processi cognitivi.

La conoscenza è quindi il risultato di una costruzione attiva del soggetto: attraverso l'attività critica del pensiero, la conoscenza viene sottoposta a verifica e le proprie convinzioni vengono di conseguenza riadattate e riorganizzate. Il soggetto costruisce la propria realtà, che è quindi soggettiva, in base alla percezione delle proprie esperienze precedenti, del contesto culturale al quale appartiene e delle sue strutture mentali che utilizza per interpretare fatti e oggetti. L'apprendimento è fondato su compiti *autentici, situati e significativi* (Dewey, 1933), intesi come occasione per acquisire un metodo di ragionamento riflessivo: l'*apprendere ad apprendere* sviluppa una presa di coscienza relativa alle proprie conoscenze e permette di avere consapevolezza e dirigere i propri processi di apprendimento.

Una tale prospettiva epistemica implica da parte degli insegnanti l'implementazione di metodi di insegnamento in grado di sostenere processi cognitivi di natura elementare, intermedio ma anche di livello superiore, convergente e divergente (Bloom, 1956), attraverso la scelta di differenti metodologie, strategie e tecniche didattiche finalizzate al coinvolgimento degli studenti nella costruzione della conoscenza, facendoli riflettere allo stesso tempo sul proprio processo di apprendimento, stimolando l'analisi, la sintesi, il pensiero metacognitivo e creativo, la revisione e l'autovalutazione. Tale approccio

capovolge le logiche tradizionali del curricolo discendente (che si muove dal programma verso l'allievo chiedendo al docente competenze prevalenti di natura informativa e al discente diligenza riproduttiva) ponendo al centro del percorso di

apprendimento il ruolo attivo dello studente (possibilmente in un contesto di collaborazione sociale) nella costruzione del proprio sapere (Guerra, 2006, p. 2).

Secondo Varisco (1995; 2002), tale concezione relativista della conoscenza trova il suo completamento nel costruttivismo socio-interazionista, in cui i soggetti in formazione costruirebbero nuovi significati non solo sulla base delle proprie preconoscenze, ma anche attraverso una co-costruzione della conoscenza *negoziata, argomentata e condivisa* all'interno della specifica comunità di apprendimento di riferimento (Harasim, 1997; Jonassen, 1994; Pontecorvo, 1993; Resnik, Levine, Teasley, 1991). In tale quadro teorico il processo di apprendimento è fortemente influenzato dalle relazioni sociali ed è considerato la risultante di due fattori: la cooperazione con gli altri (*fattore sociale*) e le caratteristiche del compito (*fattore ambientale*). La partecipazione attiva del soggetto al processo di costruzione di conoscenza avviene contestualmente all'interno di una cornice partecipativa (*apprendimento situato*) che implica la negoziazione del significato, la condivisione delle prospettive e l'eventuale cambiamento delle rappresentazioni dei vari soggetti coinvolti (Lave, Wenger, 1991). Sebbene, secondo Piaget (1967) l'apprendimento rimanga un processo strettamente individuale, la sua realizzazione può considerarsi collaborativa se avviene attraverso il confronto e la cooperazione di gruppi interdipendenti e con l'utilizzo di metodi di comunicazione interpersonale (Kaye, 1994).

L'evoluzione dalle teorie costruttiviste a quelle socio-costruttiviste ha infatti portato a un ampliamento di questa prospettiva, concependo l'apprendimento non solo come un processo di costruzione individuale, ma anche come una pratica situata, basata sulla negoziazione e sulla costruzione collettiva della conoscenza. Quest'ultima si sviluppa attraverso la creazione e la condivisione di artefatti culturali e materiali. In questa visione, il contesto sociale rappresenta un elemento costitutivo che modella pensiero, azione ed apprendimento, influenzandoli, supportandoli e, al contempo, vincolandoli attraverso dinamiche socioculturali.

Il socio-costruttivismo mette quindi in risalto la partecipazione dello studente alle pratiche sociali di costruzione di conoscenza (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991): in linea con tali argomentazioni, il pensiero di Vygotskij (1934) evidenzia come gli individui siano influenzati dal contesto sociale e culturale, considerando l'apprendimento come un processo di natura dapprima sociale e poi individuale, avviando così un processo di *internalizzazione* che permette al soggetto di sviluppare pensiero e coscienza. Con Vygotskij (1930) il concetto di *zona di sviluppo prossimale* riconosce al contesto socio-culturale, ambientale e strumentale un ruolo importante nello sviluppo cognitivo dello studente, affinché possa raggiungere prestazioni

superiori. Tale importanza è visibile nella distanza tra il livello di sviluppo attuale ed effettivo del soggetto (abilità dimostrata individualmente) e il livello potenziale, ovvero raggiungibile dallo stesso attraverso la funzione supportiva del contesto (sostegno del docente, del gruppo dei pari, risorse materiali e supporti tecnologici). La conoscenza è quindi il prodotto di una negoziazione sociale ed è *situata e distribuita*. In questa prospettiva, la zona di sviluppo prossimale può essere interpretata come quello *spazio generativo* in cui le *capabilities* si espandono, permettendo agli studenti di trasformare le loro potenzialità in *functionings*.

Bruner (1996) riprende le caratteristiche biologiche del pensiero di Piaget (1967) e quelle socio-culturali di Vygotskij, sottolineando come lo sviluppo cognitivo sia determinato dagli strumenti linguistici e dall'esperienza socio-culturale del soggetto ad ogni età. Bruner considera quindi il linguaggio fondamentale, poiché rappresenta una modalità conoscitiva (*pensiero narrativo*) attraverso il quale i soggetti raccontano e *danno senso* alla loro esperienza di vita. Inoltre, l'*esternalizzazione* del pensiero durante il processo di costruzione di artefatti cooperativi creerebbe, all'interno di un gruppo, modi di pensare comuni e negoziabili, favorisce riflessione e consapevolezza.

Tali assunti teorici considerano la costruzione di reti significative tra i soggetti in formazione il *collante* ed insieme l'*humus* indispensabile in vista di una produzione cooperativa di conoscenza, dando vita a modelli ed, insieme, ad ambienti innovativi di costruzione di conoscenza partecipata tra pari, come nel caso del Reciprocal Teaching (Palincsar, Brown, 1984), delle Communities of Learners (Brown, Campione, 1990), della Knowledge Building Community (Scardamalia, Bereiter, 1994) o delle Community of Practice (Wenger, 1998), e dei modelli CSCL (Stahl, 2002).

In particolare, all'interno di pratiche agentive, le *Comunità di Pratica* (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998) possono rappresentare contesti privilegiati per la promozione dell'apprendimento e il potenziamento della students' agency. In questi ambienti, intenzionalmente progettati dagli insegnanti, l'apprendimento si sviluppa attraverso la partecipazione sociale, viaitico dello sviluppo dell'identità del singolo e della comunità. «When the learners' different social worlds meet, collaborate, and cross-fertilize to build new knowledge, each individual's identity entails an ontological change: their identity actually develops, and they 'become' something/someone different» (Ligorio, Loperfido, Sansone, 2013, p. 352)<sup>1</sup>. Secondo la *Dialogical Self Theory* (Hermans, 1996; 2004), il sé è costituito da diverse

<sup>1</sup> «Quando i diversi mondi sociali degli studenti si incontrano, collaborano e si fecondano reciprocamente per costruire nuova conoscenza, l'identità di ciascuno implica un cambiamento ontologico: l'identità si sviluppa realmente, e ciascuno "diventa" qualcosa/qualcuno di diverso», la traduzione è dell'autrice.

*posizioni dell'io* in costante movimento, che si trasformano progressivamente seguendo traiettorie identitarie influenzate dalle variabili contestuali e dalle risorse – siano esse strumenti o persone – con cui gli studenti interagiscono. In questo processo, gli strumenti e gli ambienti, reali e digitali, assumono un ruolo di mediazione (Muukkonen, Lakkala, Hakkarainen, 2005), potenziando la dimensione dialogica dell'apprendimento collaborativo (Ligorio, 2010; Wegerif, 2006).

Tale dinamica si inserisce in un contesto di negoziazione continua della conoscenza tra insegnanti, studenti e comunità educante, favorendo lo sviluppo di competenze condivise e di identità collettive. L'attenzione è dunque rivolta all'interazione dinamica tra individuo e ambiente, attribuendo a quest'ultimo un ruolo di rilievo (seppur non esclusivo) nella configurazione dell'apprendimento e nello sviluppo della students' agency.

Il carattere dialettico tra conoscenza ed esperienza, tra soggetto e ambiente, apre la strada al post-costruttivismo. Alcuni autori parlano di un superamento del costruttivismo sociale in favore di un approccio più complesso, di natura eco-sistemica ed enattiva (Varela, Thompson, Rosch, 1991), che sposta l'attenzione dal "nome" al "verbo", dalla "conoscenza" al "costruire", dalla "teoria" al "processo ricorsivo" (Rossi, 2009). L'apprendimento è qui concepito come un processo ricorsivo di costruzione identitaria e di mondo, generato dal gioco reciproco tra i vincoli esterni e l'attività generata internamente. Questo paradigma si sviluppa in continuità con le teorie socio-costruttiviste, ma le amplia radicalmente grazie al dialogo con i paradigmi scientifici eterogenei e complementari – biologia e complessità; scienze cognitive e neuroscienza; tecnologia ed enattivismo – che contribuiscono a ridefinire l'interazione *mente-corpo-arte-fatto-ambiente*. Emergono così nuove cornici teoriche e strumenti di analisi capaci di affrontare la complessità dell'agire educativo in contesti reali.

Rossi (2009), riprendendo la *pensée complexe* di Morin (1989), propone una lettura dell'apprendimento fondata su una visione sistemica e ricorsiva. Il *principio dialogico* mette in relazione elementi complementari e antagonisti all'interno dello stesso fenomeno; il *principio ricorsivo* interpreta gli effetti e i prodotti come cause e motori del processo stesso; il *principio ologrammatico* suggerisce che ogni parte contiene il tutto e può potenzialmente rigenerarlo. Questi principi interagiscono nel dinamismo dei sistemi complessi, offrendo una chiave di lettura per comprendere la molteplicità dei processi educativi contemporanei.

In tale visione, la conoscenza è *processo aperto*, orientato alla costruzione di ponti tra poli apparentemente opposti, che si trasformano in realtà comunicanti e interagenti. La *costruzione di mondi* emerge quindi dalla connessione tra soggetto e oggetto, in un continuo processo di co-emergenza: «il

soggetto che agisce è anche il soggetto che conosce, e il soggetto che conosce è anche parte del sistema che viene conosciuto» (Rossi, Giannandrea, Magnoler, 2010, p. 103). L’agency, in questo quadro, assume una dimensione profondamente relazionale, situata e generativa, che integra in modo dinamico costruzione della conoscenza e costruzione dell’identità, apprendo scenari educativi radicalmente trasformativi.

In linea con questa visione integrata, in cui apprendimento, identità e ambiente si co-costruiscono in modo dinamico, le neuroscienze offrono un ulteriore contributo fondamentale per comprendere i processi cognitivi e affettivi che sostengono la costruzione della conoscenza e l’agency pedagogica. Accanto al contributo delle scienze della complessità e dell’enattivismo, le neuroscienze hanno profondamente trasformato la nostra comprensione dei processi di apprendimento, offrendo nuovi strumenti per ripensare l’azione didattica in chiave integrata e relazionale: l’apprendimento è il risultato di una complessa interazione tra fattori cognitivi, emotivi e sociali, in cui le emozioni svolgono un ruolo cruciale nel modulare attenzione, motivazione e memoria (Immordino-Yang, Damasio, 2007). Un concetto centrale delle neuroscienze è quello di plasticità cerebrale, ovvero la capacità del cervello di riorganizzarsi in risposta all’esperienza. Metodologie didattiche attive e partecipative, quali, ad esempio, il *problem-based learning* (si veda paragrafo 7.4.) e il *cooperative learning* (si veda paragrafo 7.3.), contribuiscono in modo significativo a stimolare la plasticità neuronale, promuovendo un apprendimento profondo e duraturo (Zull, 2002). In questa cornice, il contributo delle neuroscienze educative (Santoianni, 2019) diventa rilevante per comprendere come i processi mentali possano essere potenziati da ambienti di apprendimento multimodali, emotivamente significativi e culturalmente contestualizzati. Inoltre, la neurodidattica (Rivoltella, 2012) indaga il rapporto tra soggetto e processi mentali, approfondendo l’interazione tra tecnologie e plasticità cerebrale, interpretando la cognizione come *embodied*, ovvero come *azione incarnata* nelle biografie degli studenti e nei contesti socio-culturali in cui apprendono. Ellerani (2013a), d’altro canto, mostra come la *modificazione cognitiva* emerga dall’interazione continua tra artefatti, persone e problemi in contesti formativi specifici e come i processi di *imitazione* (Rizzolatti, Sinigaglia, 2004) e di *simulazione incarnata* (Gallese, 2007; Lakoff, Núñez, 2005) contribuiscano allo sviluppo di competenze emotive e procedurali, favorendo l’emergere di pratiche educative inclusive e personalizzate. Ambienti immersivi e pratiche cooperative sperimentate nei metaversi o nei videogiochi offrono nuove potenzialità formative, purché utilizzate criticamente per evitare sovraccarico cognitivo e calo dell’attenzione (Rosen *et. al.*, 2013). In questa direzione, l’apprendere diventa “*fattore di equità*, in grado di fornire a tutti – nessuno escluso – le possibilità di

un’istruzione di qualità” (Ellerani 2013a, p. 231) mentre le comunità di apprendimento si configurano come ambienti capaci di garantire a ogni persona *il diritto all’apprendere*, lungo tutto l’arco della vita.

In modo più esteso, le comunità di apprendimento divengono luoghi attraverso i quali avviare un forum continuo per le neuroscienze, le scienze dell’apprendimento e le scienze umane al fine di costituire il nuovo paradigma di “learnfare”, espressione dei diritti individuali all’apprendimento (Margiotta, 2011).

L’analisi finora condotta ha evidenziato come l’agency, intesa come capacità generativa e trasformativa del soggetto, si configuri all’interno di una cornice epistemologica ecologica che integra approcci costruttivisti, socio-costruttivisti, enattivi e neuroscientifici. Questa prospettiva riconosce l’apprendimento come un processo situato, partecipativo e dialogico, in cui la costruzione della conoscenza è strettamente intrecciata con lo sviluppo dell’identità e la relazione con l’ambiente. In particolare, l’attenzione alla dimensione affettiva, motivazionale e relazionale dell’apprendimento, sostenuta dalle neuroscienze educative, sottolinea l’importanza di contesti che fungano da capacitanti e che promuovano il benessere e lo sviluppo umano.

L’emergere di nuovi scenari digitali e algoritmici impone una riflessione critica sull’evoluzione dell’agency in contesti educativi sempre più complessi e tecnologicamente mediati, in cui l’interazione con ambienti digitali, l’uso di algoritmi e l’accesso a reti cognitive distribuite – rese possibili dalle reti telematiche e dalle tecnologie collaborative (Midoro, 2007; Kaye, 1991) – trasformano profondamente le modalità di apprendimento e le dinamiche di costruzione della conoscenza, generando *comunità cognitive distribuite* e rafforzando, al contempo, le dimensioni agentive, riflessive e sociali dell’esperienza educativa. In questo contesto, diventa fondamentale esplorare come l’agency possa essere riconfigurata e potenziata attraverso l’integrazione di strumenti digitali, mantenendo al contempo una visione ecologica, umanistica e inclusiva dell’educazione.

## **2. Agency in trasformazione: dai paradigmi socio-costruttivisti agli scenari digitali ed algoritmici**

I differenti ruoli e le diverse funzioni che strumenti ed ambienti digitali hanno assunto nel corso del tempo all’interno dei diversi setting formativi riflettono l’evoluzione dei modelli psico-pedagogici che hanno orientato l’innovazione didattica nei differenti contesti storici. Dalle prime sperimentazioni degli anni ’70 e ’80 del secolo scorso, in cui le tecnologie agivano come

“sostituti dell’insegnante”, si è passati ai “tool cognitivi e multimediali” negli anni ’80 e ’90, poi a “strumenti collaborativi” fino al 2004, e infine, con l’avvento del Web 2.0, a veri e propri “elementi strutturali” dell’ambiente di apprendimento.

L’introduzione, in ambito didattico, delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione ha sollecitato il campo dell’Education Technology ad interrogarsi criticamente sul valore mediatore di questi strumenti e sulle specifiche *affordances* offerte dai nuovi ambienti digitali, in relazione al potenziamento dell’azione didattica e allo sviluppo di pratiche agentive di insegnamento/apprendimento. Mentre fino a poco più di un decennio fa, l’e-learning di terza generazione veniva considerato come una delle più significative innovazioni digitali applicate alla didattica, l’avvento di ambienti intelligenti ed immersivi, come la Virtual Reality, l’Augmented Reality, l’Artificial Intelligence, il Machine Learning, i sistemi di tracciamento, i Learning Analytics, gli algoritmi adattivi e l’Internet of Things, rende necessario un ripensamento continuo delle modalità di progettazione didattica. In questo scenario, l’integrazione dei media digitali ed intelligenti nei processi educativi non deve essere vista come un semplice aggiornamento strumentale, ma come opportunità per ri-definire le pratiche didattiche in chiave agentiva e trasformativa, aprendo la strada a nuove forme di mediazione.

È largamente condiviso che, nell’attuale società post-mediale (Eugenio, 2015) ed algoritmica (Panciroli, Rivoltella, 2023), in cui le tecnologie incidono in maniera sempre più rilevante e pervasiva sui processi cognitivi e sociali, l’innovazione tecnologica possa contribuire ad arricchire sostanzialmente l’offerta didattico-formativa. Ciò può avvenire, però, a due condizioni: innanzitutto, laddove i nuovi strumenti e ambienti siano integrati in maniera strutturale all’interno dei contesti di apprendimento, rinnovandone le funzionalità educative e ampliando la sfera di progettualità didattica e disciplinare degli insegnanti; in secondo luogo, se inseriti all’interno di una chiara e precisa progettualità didattica, ovvero posti al servizio di specifici e chiari modelli critici di mediazione didattica. Ciò può essere fatto solo attraverso un’analisi tecno-logica complessa – in cui il *logos* prevalga sulla tecnica, determinando le finalità dell’intervento didattico-educativo – che consenta di analizzare le potenzialità delle tecniche esistenti, per capire *se, quale, come, quando, perché* utilizzarle all’interno di una progettazione didattica (Guerra, 2002; 2010). Qualsiasi tecnica, prima di essere adottata, deve essere selezionata ed eventualmente integrata e/o modificata in funzione delle diverse situazioni didattiche in cui si intende utilizzarle; inoltre, se opportuno, possono essere pensati nuovi modi d’uso, agendo sul modello culturale che ne è alla base e proponendo obiettivi “altri”, invertendo così il processo che oggi sembra inesorabilmente andare in modo acritico dalla tecnica al suo uso

(Galimberti, 1999). Non è infatti possibile prescindere da una riflessione critica sui modelli pedagogici impliciti nelle tecnologie adottate. Il loro utilizzo in ambito didattico non è mai neutrale, ma risponde a precise logiche epistemologiche e culturali che devono essere analizzate e ripensate alla luce di un approccio pedagogico consapevole e problematizzante (Bertin, 1968; Bertin, Contini, 2004). Tale processo trasformativo impone un aggiornamento dei quadri pedagogici esistenti affinché docenti e istituzioni possano affrontare le nuove sfide didattiche in modo critico, responsabile ed etico. Questo implica un rafforzamento progressivo delle competenze professionali degli insegnanti, partendo da quelle progettuali e valutative per poi estendersi alle competenze digitali (Ferrari, Ellerani 2024).

I nuovi strumenti ed ambienti digitali ed intelligenti, se intenzionalmente orientati in chiave pedagogica, ampliano l'accesso alla conoscenza e contribuiscono alla creazione di ambienti con funzione capacitante, favorendo una didattica personalizzata, responsiva e agentiva, in cui gli studenti sono al centro del processo, in grado di interagire attivamente con dati, artefatti, contesti e reti intelligenti. In questa prospettiva, l'uso consapevole e critico di tali strumenti ed ambienti può potenziare l'*agency* degli studenti – qui intesa come capacità di agire autonomamente e responsabilmente entro ecosistemi di conoscenza interconnessi e multipli, abitare la complessità digitale e trasformare l'accesso al sapere in occasioni di crescita individuale e collettiva – e quella degli insegnanti, che si esprime, in primo luogo, nella progettazione di ambienti formativi trasformativi. Solo una riflessione pedagogica profonda e una progettazione didattica intenzionale permettono di sfruttare appieno tale potenziale, promuovendo processi educativi autentici e inclusivi.

All'interno di questo orizzonte teorico si colloca il connettivismo (Siemens, 2005; 2007; Downes 2006; Siemens, Downes, 2008), che interpreta l'apprendimento come un processo *distribuito, informale, in continuo diventare*, fondato sulla costruzione e riorganizzazione dinamica di connessioni tra nodi di conoscenza. In linea con gli assunti socio-costruttivisti, ma radicalizzato dalla rivoluzione digitale, questo approccio riconosce nella rete – intesa come infrastruttura relazionale, cognitiva e culturale – l'ambiente primario dell'apprendimento contemporaneo. Secondo Siemens, la conoscenza si distribuisce attraverso una rete di connessioni e l'apprendimento consiste nel *costruire nuove configurazioni* adattabili, fluide e mediate dalla diversità e dalla qualità dei collegamenti. In questo scenario, il valore educativo risiede nella capacità di *navigare, selezionare, valutare, connettere e riusare* informazioni eterogenee (Silari, 2019). Si tratta di un apprendimento partecipativo e collettivo, in cui la knowledge building avviene tramite strumenti collaborativi e comunità di pratica digitali (Del Moral Pérez, Cernea,

Villalustre Martinez, 2011). Un simile approccio implica lo sviluppo di nuove competenze e disposizioni cognitive in vista di rendere possibile un’interazione efficace con ambienti digitali interconnessi.

Parallelamente, il crescente dialogo tra neuroscienze, educazione e tecnologie ha dato vita a discipline come la neuroeducazione e la neurodidattica, che esplorano il funzionamento cerebrale nei processi di apprendimento (Santoiani, 2019). Il *brain-based learning* sottolinea l’importanza di ambienti stimolanti e di esperienze multimodali, riconoscendo il ruolo cruciale delle dimensioni attentiva, emotiva e motivazionale. Rivoltella (2012; 2014), come già accennato nel precedente paragrafo, ha analizzato il rapporto tra neuroscienze cognitive e didattica, evidenziato il potenziale trasformativo di queste prospettive per le pratiche didattiche, mentre Ellerani (2022), in merito al rapporto tra neuroscienze e tecnologie educative, sottolinea come l’uso di virtual reality (VR) e ambienti immersivi nei metaversi possa potenziare i processi formativi attraverso pratiche cooperative e sperimentazioni attive. Anche in questo scenario, l’apprendimento diventa *azione incarnata e partecipativa*, seppur in contesti *sintetici*, in cui si costruiscono nuovi significati attraverso la simulazione e l’interazione.

L’intersezione tra neuroscienze, apprendimento e immersione potrebbe esprimere elementi di potenziamento e facilitazione nei processi formativi di ibridazione – nell’adulto in particolare. Le pratiche cooperative e di sperimentazione attiva sui costrutti immateriali e materiali – principi e artefatti, teorie e praxis – già ampiamente esperite nelle piattaforme di videogiochi, potrebbero trovare più favorevolmente estensione ed attivazione, così come le pratiche partecipative, nei luoghi del *sintetico esteso*. Al pari della simulazione di situazioni reali attraverso la VR, nelle quali agire in *deep embodied cognition*. (p. 148, il corsivo è dell’autrice).

L’intersezione tra neuroscienze e intelligenza artificiale (IA) rappresenta un ambito di ricerca relativamente recente, in cui la comprensione del funzionamento del cervello umano contribuisce allo sviluppo di algoritmi intelligenti ispirati alla plasticità sinaptica e alla struttura delle reti neurali biologiche (Hassabis *et. al.*, 2017). Lo studio delle capacità umane – come la generalizzazione, il ragionamento e l’apprendimento dall’esperienza – fornisce infatti preziosi spunti per la progettazione di sistemi informatici sempre più sofisticati (Castelvecchi, 2016). In questa prospettiva, l’IA si è evoluta seguendo l’analogia con il cervello umano, dando origine a modelli computazionali basati su *deep networks*, reti neurali profonde organizzate su livelli gerarchici, capaci di riconoscere pattern complessi, adattandosi ad una vasta gamma di compiti. Tali architetture trovano oggi applicazione in molteplici ambiti, tra cui l’elaborazione del linguaggio naturale, il riconoscimento vocale e alla visione artificiale (Ullman, 2019).

L'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA), e in particolare della Generative Artificial Intelligence (GAI), nei processi educativi sta ridefinendo i contesti formativi, modificandone profondamente le modalità di apprendimento ed insegnamento, ridefinendo obiettivi e strategie didattiche ed aprendo scenari inediti per una scuola che intenda essere realmente inclusiva e democratica. Il recente documento pubblicato dall'UNESCO, *Guidance for generative AI in education and research* (Fengchun, Wayne, 2023) sottolinea in particolare come l'introduzione nei contesti educativi dell'AI abbia trasformato il tradizionale rapporto insegnante-studente/i in una relazione triadica: *insegnante-AI-studente/i*. Questo mutamento solleva interrogativi fondamentali, ponendo al contempo questioni cruciali e rendendo necessario ripensare tali ruoli, insieme alle competenze e al grado di autonomia decisionale richiesti per operare efficacemente in un contesto educativo tecnologicamente avanzato, ponendo l'accento non solo su aspetti tecnici, ma anche su quelli etici, pedagogici e di sviluppo professionale.

A livello nazionale ed internazionale si sottolinea la necessità di includere nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti esperienze di apprendimento autentiche, che consentano di sviluppare fiducia e competenze nell'uso creativo e responsabile delle tecnologie emergenti (MacDowell *et. al.*, 2024). L'AI generativa può infatti rappresentare uno strumento di democratizzazione della produzione di risorse didattiche: grazie alla facilità di personalizzazione tramite *prompt*, insegnanti e studenti possono diventare autori attivi di risorse educative, adattando la tecnologia alle proprie specifiche esigenze (Barden, 2024; Mollick, Mollick, 2024).

Se da un lato queste innovazioni promettono nuove opportunità, dall'altro impongono una riflessione attenta sui cambiamenti strutturali che interessano a ben vedere l'intera società. L'adozione di queste tecnologie intelligenti comporta rischi considerevoli, tra cui l'accentuazione delle diseguaglianze educative e la compromissione della privacy degli studenti (Smith, Neupane, 2018) e l'automatizzazione di processi che richiederebbero invece un intervento attivo degli studenti stessi (Hidalgo, 2024). L'efficacia di questi strumenti dipende infatti dalla loro integrazione con una solida professionalità docente: la progettazione didattica supportata dall'AI deve essere concepita come un processo dinamico ed iterativo, in cui l'insegnante mantiene un ruolo attivo e critico, orientando le scelte metodologiche e valutando in modo consapevole i contenuti proposti dal chatbot (Ellerani, Ferrari, 2024).

Inoltre, sebbene l'AI possa offrire straordinarie opportunità di individuallizzazione e di personalizzazione dei percorsi educativi, esiste il rischio concreto che essa, se non adeguatamente progettata o utilizzata, riduca la capacità degli studenti di prendere decisioni consapevoli, trasformandoli in consumatori passivi di contenuti automatizzati. Il potere selettivo e prescrittivo

degli algoritmi, infatti, può condizionare le scelte formative, influenzando in modo invisibile le opportunità di apprendimento.

Per questo motivo, l'integrazione dell'AI nella scuola richiede una regolamentazione chiara e consapevole, supportata da strumenti politici specifici che ne garantiscano un uso etico e orientato al rafforzamento dell'agency individuale e comunitaria. La progettazione di ambienti di apprendimento capaci di integrare l'AI in modo responsabile diventa quindi un'esigenza prioritaria per evitare che la tecnologia sostituisca la riflessività critica e la capacità di autodeterminazione degli studenti, piuttosto che potenziarle.

In questo contesto, teachers' agency e students' agency assumono un ruolo centrale, configurandosi come obiettivi educativi fondamentali. L'adozione di tecnologie basate sull'intelligenza artificiale generativa richiede infatti ambienti di apprendimento che fungano da *capacitanti* e che favoriscano non solo lo sviluppo di competenze tecniche, ma anche la capacità critica, riflessiva e decisionale di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Una tale prospettiva apre nuovi scenari relativamente al ruolo attivo degli studenti nel proprio percorso di apprendimento, sollevando al contempo interrogativi critici. In questo scenario, l'agency pedagogico-trasformativa – sia degli insegnanti sia degli studenti – si configura come una leva centrale per evitare derive adattive e tecnicistiche. L'intelligenza artificiale generativa può rappresentare un *potente catalizzatore agentivo* solo se inserita in ambienti capacitanti, che promuovano il pensiero critico, la riflessività e l'autodeterminazione.

Secondo l'UNESCO (2021; 2023), l'IA ha il potenziale per contribuire al raggiungimento dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 – garantire un'istruzione inclusiva e di qualità – ma richiede un'attenta regolamentazione, fondata su eticità, giustizia sociale e rispetto dei diritti umani. In particolare, le tecnologie basate su IA non devono essere assimilate ad altri strumenti digitali: la loro capacità di generare contenuti, prendere decisioni automatizzate e simulare il comportamento umano impone una ri-definizione dei modelli pedagogici tradizionali e del ruolo dei soggetti coinvolti. Come indicato nella *Recommendation on the Ethics of AI*, l'UNESCO (2022) sottolinea l'indispensabilità della supervisione umana e la necessità che la responsabilità ultima nelle scelte educative rimanga saldamente in capo agli insegnanti e alle istituzioni educative.

In questa direzione, una prospettiva innovativa e particolarmente rilevante per comprendere il ruolo dell'intelligenza artificiale in ambito educativo è quella proposta da Floridi (2023a; 2023b; 2025). In particolare, lo studioso, all'interno del suo articolo *AI as Agency without Intelligence: On Artificial Intelligence as a New Form of Artificial Agency and the Multiple Realisability of Agency Thesis* (2025), evidenzia come il concetto stesso di

agency debba essere riconsiderato alla luce dello sviluppo dell'IA: anziché valutare l'IA sulla base di una presunta intelligenza, è più utile concepirla come *una nuova forma di agentività*, definita *Artificial Agency* (AA), che si colloca in un continuum tra agenti naturali, biologici e sociali. Questa visione alternativa consente una comprensione più accurata delle potenzialità e dei limiti dell'IA, evitando contemporaneamente le trappole concettuali che derivano da una definizione ristretta di intelligenza: se l'IA viene interpretata come *artificial agency*, il suo uso in ambito educativo deve essere progettato per potenziare – e quindi non sostituire – l'*agency* umana.

In linea con il Capability Approach, educare all'uso dell'IA implica *andare oltre* la semplice alfabetizzazione digitale o lo sviluppo di competenze tecniche. Significa promuovere *capabilities* che permettano a studenti e docenti di esercitare scelte libere e consapevoli nei contesti digitali, promuovendo ambienti educativi in cui gli studenti possano esercitare un controllo significativo sul proprio percorso formativo (Molenaar, 2022).

L'IA, di per sé, possiede una componente agentiva, tuttavia, è fondamentale che questa agentività venga mantenuta saldamente nelle mani di insegnanti e studenti, i quali devono essere in grado di dare una direzione significativa e autonoma all'uso di tali tecnologie intelligenti. La sfida cruciale consisterebbe dunque nello sviluppo di tecnologie che, facilitando l'apprendimento, siano allo stesso tempo progettate per sostenere e potenziare la capacità degli studenti di agire in modo autonomo e consapevole; si tratta di progettare ambienti di apprendimento in cui l'IA agisca da *facilitatore* della students' agency, stimolando il pensiero critico e la riflessione autonoma. Questo implica lo sviluppo di strumenti che incoraggino gli studenti a esplorare, sperimentare e prendere decisioni informate sul proprio percorso di apprendimento, orientando consapevolmente la propria progettazione esistenziale.

### **3. Dalla conoscenza alla *comprensione profonda*: verso un paradigma didattico trasformativo**

Dopo aver esplorato l'evoluzione del costrutto di agency pedagogica alla luce delle principali teorie dell'apprendimento e delle trasformazioni indotte dagli scenari digitali e algoritmici, si intende qui approfondire un ulteriore passaggio fondamentale: la riconfigurazione dei concetti di *comprensione* e di *competenza* come snodi chiave per il ripensamento di una progettazione didattica trasformativa, in coerenza con il framework del Capability Approach.

In questa prospettiva, nel corso del paragrafo, si aprirà alla possibilità di reinterpretare *comprensione* e *competenza* non soltanto come esiti formativi, ma come strumenti capaci di attivare processi di *soggettivazione*, di espansione delle opportunità e di sviluppo umano, in vista della costruzione di ambienti educativi autenticamente capacitanti. Tale impostazione sarà successivamente approfondita attraverso il contributo di Ellerani (2019b), che invita a rileggere le competenze come dispositivi di ampliamento delle libertà sostanziali e di accesso a *funzionamenti* significativi.

Se la didattica come scienza autonoma si fonda sull'analisi critica delle pratiche di insegnamento – tenendo conto della dialettica tra apprendimento e insegnamento, della circolarità tra teoria e pratica, della professionalità docente e del contesto (Frabboni, 1992; Laneve, 2003) – negli ultimi cinquant'anni la ricerca cognitiva ha contribuito in modo decisivo a ridefinire le modalità di intendere l'apprendimento e, di conseguenza, la progettazione didattica. Gli studi raccolti da Bransford, Brown, Cocking (2000) hanno offerto un'analisi approfondita delle pratiche scolastiche alla luce delle scoperte più rilevanti sul funzionamento della mente in contesto educativo, delineando implicazioni operative significative per l'organizzazione del setting scolastico e la gestione della classe. L'attenzione si sposta quindi da un modello trasmissivo centrato sulla riproduzione di conoscenze ed abilità di base, a un approccio che valorizza l'apprendimento critico, riflessivo e situato, volto a sviluppare competenze complesse e adattive, necessarie per affrontare la complessità della società contemporanea.

La letteratura scientifica evidenzia, inoltre, la crescente eterogeneità degli studenti in termini di background culturale, stili cognitivi, maturità emotiva e interessi, insieme alla necessità di percorsi didattici che tengano conto della variabilità dei discenti e che siano in grado di offrire opportunità personalizzate, significative e sfidanti. Per rendere la scuola un luogo capace di rispondere alle sfide educative del presente e del futuro, è necessario fondare l'insegnamento su evidenze scientifiche che valorizzino il ruolo attivo dello studente, evidenziando come un apprendimento autentico si fondi sui seguenti principi: sull'*attivazione dei pre-concetti*, poiché coinvolgere le idee pregresse degli studenti consente di costruire nuovi significati a partire da ciò che già conoscono; richiede l'*organizzazione della conoscenza* in strutture concettuali coerenti, che favoriscano il recupero strategico delle informazioni e l'applicazione in contesti diversi; implica lo sviluppo della *metacognizione*, ossia la capacità di riflettere sui propri processi mentali per autoregolare l'apprendimento in modo efficace; e mira a promuovere una *comprensione profonda*, che consenta non solo di acquisire contenuti, ma di trasferirli creativamente in situazioni nuove, rendendo l'apprendimento realmente significativo e duraturo (Wiske, 1998). *Comprendere*, infatti, non equivale a

memorizzare, ma ad essere in grado di trasferire, adattare e rielaborare le conoscenze in contesti nuovi e complessi (Ellerani, 2006). Senza negare l'importanza delle conoscenze fattuali, si ribadisce però che esse debbano essere inserite in quadri concettuali coerenti per poter essere realmente comprese e applicate (Chase, Simon, 1973; Chi *et. al.*, 1981; De Groot, 1965). La conoscenza esperta è infatti organizzata, connessa, condizionata al contesto (Bransford Brown, Cocking, 2000).

Queste argomentazioni sono confermate da diverse indagini PISA dell'OECD, le quali sottolineano come gli studenti siano costruttori attivi di significati, attraverso l'integrazione tra conoscenze pregresse ed esperienze nuove. In tale visione, l'apprendimento è inseparabile dall'esperienza e dalla riflessione, e la valutazione autentica, intesa come valutazione *per* l'apprendimento (Nicol, 2009; 2021) diventa parte integrante del processo educativo, favorendo l'attivazione dell'*agency* e la possibilità di esercitare scelte significative in contesti reali.

Accanto alla ricerca cognitiva, si è sviluppato un filone teorico e sperimentale che ha posto al centro dell'attenzione educativa la nozione di *comprendere*, interrogandosi sul significato profondo dell'apprendere e sulle implicazioni che tale prospettiva ha nella progettazione curricolare.

Autori come Wiske Stone, Perkins, Perrone e Gardner (1998) hanno evidenziato come *conoscenza*, *abilità* e *comprendere* rappresentino i tre pilastri dell'educazione, sottolineando come la comprensione non possa essere ridotta né alla mera acquisizione di informazioni né alla ripetizione di procedure automatizzate. La comprensione si manifesta piuttosto come la capacità di utilizzare in modo flessibile e significativo ciò che si conosce, adattandolo a situazioni nuove, costruendo connessioni, formulando spiegazioni, risolvendo problemi e producendo argomentazioni. In questa prospettiva, la conoscenza diventa operativa solo se è integrata in un processo attivo, riflessivo e trasformativo che ne consenta l'uso creativo e contestualizzato (Ellerani 2006). *Comprendere*, dunque, significa agire con intelligenza critica sulla base di ciò che si sa, mettendo in gioco il pensiero riflessivo e la capacità di ristrutturare i propri schemi interpretativi del mondo, in linea con la visione della Trasformative Learning Theory (Mezirow, 1991).

Un contributo rilevante in questa direzione è offerto da Costa (2008; Costa, Kallich, 2014), che introduce la nozione di *habits of mind*, ovvero disposizioni mentali e atteggiamenti cognitivi che consentono di affrontare in modo riflessivo, creativo e competente le sfide della vita e dell'apprendimento. L'autore sostiene che educare alle competenze significhi formare "menti competenti", capaci di apprendere in modo permanente, di pensare in modo critico e creativo e di adattarsi ai cambiamenti attraverso un *apprendere ad apprendere* continuo. Questa visione fornisce un presupposto

culturale e pedagogico utile alla progettazione di ambienti di apprendimento trasformativi, in quanto favorisce lo sviluppo di una postura riflessiva e proattiva nei confronti del sapere, che può essere riletto alla luce del Capability Approach come leva per l'attivazione di capabilities personali e collettive.

In una prospettiva maggiormente sistematica, il contributo di Ellerani (2019b) consente di rilanciare e approfondire il discorso sulle competenze in chiave capacitante. Le competenze non sono intese come obiettivi prestazionali, ma come dispositivi generativi, in grado di abilitare *funzionamenti significativi* e di sostenere processi di soggettivazione e progettazione esistenziale. L'agency, in questo quadro, non è solo auto-attivazione individuale, ma capacità situata e relazionale di agire con senso e intenzionalità all'interno di ambienti capacitanti, dinamici e giustamente strutturati.

Da qui nasce l'idea che per *valutare la comprensione* sia necessario chiedere agli studenti di dimostrarla attraverso prestazioni significative: la produzione di oggetti, la risoluzione di problemi, la costruzione di prodotti complessi o argomentazioni ben strutturate. Non si tratta esclusivamente di verificare un apprendimento già consolidato, ma di promuoverne la trasformazione attraverso l'azione, la riflessione e la possibilità di esercitare scelte autonome e responsabili in coerenza con la propria progettazione esistenziale. In questo senso, il processo valutativo si intreccia con quello formativo, diventando uno strumento per sostenere l'agency studentesca e ampliare le libertà sostanziali di ciascun individuo, offrendo occasioni per esprimere competenze non solo come esiti prestazionali, ma come capacità di mobilitare risorse personali e contestuali in vista di scopi di valore.

Questa visione si traduce in una *pedagogia della comprensione* (Ellerani, 2006), che si fonda su ambienti di apprendimento inclusivi e flessibili, capaci di valorizzare le differenze individuali e di attivare le molteplici intelligenze degli studenti. Una tale impostazione richiede che le attività didattiche siano progettate per consentire agli studenti di mettere in gioco i propri saperi in modo attivo e contestualizzato, permettendo loro di dimostrare, in modi diversi, il grado di comprensione raggiunto. Gli "oggetti di comprensione", ovvero gli artefatti creati, dunque, non sono fini in sé, ma strumenti per sostenere percorsi di apprendimento autentici, riflessivi e trasformativi.

Le riflessioni teoriche di Morin (2001; 2011; 2018) rafforzano ulteriormente questa prospettiva, evidenziando come la comprensione rappresenti oggi una delle sfide più urgenti per l'educazione. Egli ne sottolinea il valore etico e culturale, individuandola come condizione necessaria per una comunicazione autentica tra individui, popoli e culture. Comprendere, per Morin, significa saper decentrarsi, riflettere criticamente su di sé, cogliere le relazioni tra locale e globale, tra individuo e ambiente. Educare alla

comprendere implicherebbe, dunque, un cambiamento di mentalità e, di conseguenza, una riforma profonda dell’educazione, in linea con le istanze proprie del pensiero trasformativo.

La comprensione, per Morin allora, è nello stesso tempo mezzo e fine della comunicazione umana. Non può esservi progresso nelle relazioni fra individui, fra nazioni, fra culture, senza reciproche comprensioni. Per comprendere l’importanza vitale della comprensione, occorre riformare la mentalità, cosa che richiede – in modo reciproco – una riforma dell’educazione (Ellerani, 2006, p. 11).

In questa prospettiva, la comprensione profonda si configura non tanto come obiettivo dell’insegnamento, quanto come modalità dell’apprendere e di entrare in relazione con il sapere, attraverso un dialogo continuo tra conoscenza e azione, tra contenuti e contesti di applicazione. Ciò implica una progettazione didattica orientata al senso, alla flessibilità e alla partecipazione, capace di stimolare il pensiero autonomo, riflessivo e creativo degli studenti. Per questo, è fondamentale sostenere pratiche educative che favoriscano consapevolezza, responsabilità sociale e flessibilità cognitiva, competenze indispensabili per affrontare con senso critico e capacità di adattamento le sfide della complessità, partecipare attivamente alla vita democratica e orientare in modo significativo la propria progettazione esistenziale.

Un ulteriore snodo teorico che ha orientato profondamente i sistemi educativi contemporanei, contribuendo a ridefinire la progettazione didattica, è rappresentato dal costrutto di *competenza*. A partire dagli anni Novanta, diverse istituzioni internazionali, in particolare l’OCDE, hanno cercato di ridefinire il significato e il valore pedagogico del costrutto, nella prospettiva di una società della conoscenza in continua trasformazione. In questa direzione si colloca il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), avviato nel 1997 con l’obiettivo di fornire un impianto teorico robusto per la definizione e la selezione delle *key competencies*, considerate centrali per l’inclusione sociale, l’adattamento professionale e la partecipazione democratica.

La competenza è intesa come una combinazione dinamica di conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e risorse personali, attivabili in modo efficace per affrontare situazioni complesse e mutevoli, orchestrando le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e utilizzando quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo (Pellerey, 2004). Tale definizione sottolinea la dimensione generativa dell’apprendere, mettendo in luce il legame profondo tra sviluppo delle competenze e promozione dell’agency studentesca. Inoltre, si riconosce il valore educativo situato e relazionale delle competenze, osservabili in contesti autentici e plurali (famiglia, scuola, lavoro,

media, comunità), e sviluppate attraverso pratiche significative e contestualizzate. In questo senso, la competenza diventa uno strumento potente di emancipazione e di agency, capace di attivare processi trasformativi negli studenti, poiché consente loro di agire autonomamente, interagire consapevolmente con gli altri, e costruire percorsi di apprendimento che riflettano i propri interessi, bisogni e potenzialità, traducendosi in funzionamenti effettivi che sostengano il proprio benessere e la propria partecipazione sociale (Ellerani, Fabbri, 2025). Educare per competenze, dunque, significa facilitare percorsi di trasformazione personale e sociale, nei quali lo studente rielabora criticamente le esperienze e costruisce visioni nuove di sé e del mondo.

Riprendendo il concetto di competenza presente all'interno Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio del 2018 (2018/C 189/01), “progettare per competenze” significa attivare le risorse personali e contestuali degli studenti, sia all'interno dell'ambiente scolastico sia nei contesti extra-scolastici. L'azione educativa si colloca infatti all'interno di un tessuto sociale, storico e culturale che incide profondamente sulle modalità di apprendimento e sull'agire degli studenti. In tale cornice, gli alunni sono chiamati a confrontarsi con compiti e attività che promuovono lo sviluppo di competenze disciplinari, personali e relazionali, indispensabili per affrontare in modo flessibile e consapevole le sfide poste dall'ambiente scolastico e dalla vita quotidiana. Il compito educativo, in questa prospettiva, è quindi quello di sostenere una trasformazione progressiva della soggettività, verso forme di agency consapevoli, responsabili e orientate al bene comune.

Quando queste competenze trasversali vengono integrate in modo efficace nei processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, esse contribuiscono a potenziare la riflessività critica e la capacità di adattamento ai cambiamenti, favorendo la costruzione di capabilities individuali e collettive. Secondo l'International Labour Organization (2013), le competenze trasversali – definite *core work skills* – rappresentano un elemento essenziale per la crescita personale e lo sviluppo globale dell'individuo. Queste competenze includono abilità comunicative, relazionali, cognitive e progettuali, cruciali per l'inserimento lavorativo e la partecipazione attiva alla vita sociale. Un'analisi comparativa condotta da organismi internazionali quali il World Economic Forum, la Commissione Europea, l'UNESCO e l'OCDE ha permesso di delineare un insieme condiviso di otto competenze chiave considerate fondamentali per affrontare le sfide del XXI secolo (Whittemore, 2018): 1) collaborative problem solving; 2) learning to learn/continuing to learn; 3) digital competences and mindset; 4) initiative and independent thinking; 5) resilience; 6) adaptability; 7) cultural awareness and expression; 8) futures Literacy.

Allo stesso tempo, il framework LifeComp (*European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Sala *et. al.*, 2020) considera le competenze personali, sociali e dell’imparare ad imparare in quanto acquisibili attraverso l’istruzione formale ed applicabili a tutte le sfere della vita, fornendo un riferimento essenziale per lo sviluppo integrale dei soggetti.

The journey to becoming self-regulated, empathetic, and flexible citizens is one which is always characterised by a social dimension; this is a key element in the European perspective, and distinguishes our framework from others. Becoming critical thinkers, and having a sense of wellbeing, both on an individual and collective level, are competences which can be taught in schools. This means that citizens can become active agents in determining their learning and professional paths, provided that measures are put in place which encourage the teaching of these kinds of competences within the European educational curricula (Sala *et. al.*, 2020, p. 8)<sup>2</sup>.

Il LifeComp intende evidenziare, in prima battuta e con chiarezza, l’importanza della dimensione sociale dell’apprendimento: l’idea che competenze quali l’autoregolazione, l’empatia e la flessibilità possano essere proposte in contesti educativi connotati di socialità, in primis le aule scolastiche, rappresenta un punto cruciale per il ripensamento dei curricoli in chiave trasformativa. In linea con la prospettiva del Capability Approach (Sen, 1999; Nussbaum, 2000), viene valorizzato lo sviluppo di consapevolezza critica, di regolazione autonoma dei propri pensieri, emozioni e comportamenti della capacità di agire in modo trasformativo rispetto alla propria visione di sé-nel-mondo-con-gli-altri (Bertolini, 1988). Questo processo non riguarda solo il singolo, ma il singolo in quanto membro di un gruppo, con l’obiettivo di formare cittadini responsabili e in grado di affrontare le sfide del futuro.

In the current situation, it is especially relevant that citizens be able to reflect on and develop their personal, social, and learning to learn competences in order to unleash their dynamic potential, self-regulate their emotions, thoughts, and

<sup>2</sup> «Il cammino per divenire cittadini provvisti di autoregolazione, empatia e flessibilità è sempre caratterizzato da una dimensione sociale, punto chiave nella prospettiva europea ed elemento di distinzione del nostro quadro di riferimento rispetto agli altri. La capacità di pensiero critico e avere una percezione di benessere, sia a livello individuale sia collettivo, sono competenze che possono essere insegnate nelle scuole. Ciò significa che i cittadini possono diventare attivi nel determinare i propri percorsi di apprendimento e professionali, a condizione che vengano messe in atto misure che incoraggino l’insegnamento di questo tipo di competenze all’interno dei programmi di studio europei», la traduzione è dell’autrice.

behaviours, build a meaningful life, and cope with complexity as thriving individuals, responsible social agents, and reflective lifelong learners (Sala *et. al.*, 2020, p. 8)<sup>3</sup>.

L'accento è posto sul pensiero critico e sul benessere individuale e collettivo, richiamando la necessità di promuovere ambienti di apprendimento che fungano da capacitanti, all'interno dei quali gli studenti possano esercitare attivamente la propria agency, traducendo le competenze in funzionamenti effettivi, sia sul piano personale sia sociale. In questo quadro, l'apprendimento non può che favorire atteggiamenti riflessivi ed agentivi, all'interno di contesti che ne supportino lo sviluppo, fornendo strumenti ed opportunità per affrontare la complessità della società contemporanea.

L'enfasi sul ruolo attivo degli studenti nella costruzione dei propri percorsi di apprendimento, professionali e di progettualità esistenziale si allinea con la visione della students' agency, intesa come la capacità di individuare e perseguire scelte informate, intenzionali e responsabili all'interno di ambienti significativi orientati allo sviluppo umano.

La valorizzazione della *capacità di apprendere* lungo tutto l'arco della vita, riconosciuta come competenza fondamentale per il XXI secolo, chiama in causa l'intero ecosistema educativo, esigendo un impegno collettivo nella creazione di ambienti che alimentino curiosità, autonomia e pensiero critico. In questa prospettiva, il compito della scuola e degli insegnanti si traduce nell'attivazione di contesti di apprendimento che permettano agli studenti di mobilitare le proprie risorse interne e di accedere a opportunità reali di scelta e di azione, promuovendo il pieno sviluppo delle capabilities e la realizzazione di funzionamenti di valore.

La progettazione didattica trasformativa, dunque, non si limita alla definizione di obiettivi di apprendimento, ma diventa uno spazio di negoziazione, di apertura al possibile, di costruzione condivisa di significati e di emancipazione, in cui la valutazione stessa si configura come un processo di capacitazione, strumento per sostenere e orientare la crescita dell'agency e l'ampliamento delle libertà sostanziali degli studenti.

Questa visione consolida una prospettiva trasformativa dell'educazione, in cui *competenze, agency e funzionamenti* si intrecciano nella costruzione di percorsi di apprendimento autentici, riflessivi e orientati allo sviluppo

<sup>3</sup> «Nella situazione attuale, è particolarmente importante che i cittadini siano in grado di valutare e sviluppare le loro competenze personali, sociali e di imparare ad imparare al fine di liberare il proprio potenziale dinamico, autoregolare le proprie emozioni, pensieri e comportamenti, costruire un contesto significativo di vita, e far fronte alla complessità in qualità di persone attive e costruttive, di agenti sociali responsabili e di studenti riflessivi per tutto l'arco della vita», la traduzione è dell'autrice.

umano integrale. In questo quadro teorico, si accoglie la riflessione proposta da Ellerani (2019b) nel saggio *Capacitare le competenze?*, antesignano di una rilettura critica delle competenze come *dispositivi capacitanti*, finalizzati all'ampliamento delle libertà sostanziali e all'accesso a funzionamenti significativi. Tale impostazione è stata successivamente approfondita e ampliata nel contributo congiunto di Ellerani e Fabbri (2025), in cui il nesso tra competenze, agency e funzionamenti viene ripensato in chiave ecosistemica, sottolineando come l'educazione debba orientarsi alla costruzione di ambienti generativi, capaci di sostenere processi di *soggettivazione, aspirazione* e trasformazione personale e sociale.

La *comprendione profonda*, in questa prospettiva, si configura come la possibilità concreta di tradurre le competenze in funzionamenti di valore, offrendo agli studenti reali opportunità di esercitare agency e di costruire progettazioni esistenziali autentiche e significative.

In questo quadro, è particolarmente rilevante sottolineare come la capacità degli studenti di generare nuove idee si sviluppi pienamente solo quando gli insegnanti sono in grado di progettare esperienze educative autentiche, radicate in contesti significativi e reali. Ciò è possibile attraverso una progettazione didattica organica ed intenzionale capace di integrare progressione, ricorsività e autenticità dei compiti, valorizzando percorsi di apprendimento profondi, motivanti e trasformativi, tenendo conto i prerequisiti e gli apprendimenti pregressi – anche provenienti da contesti informali e non formali – e che consideri il profilo in uscita dello studente come riferimento guida.

#### **4. Per una progettazione capacitante: evoluzione di *Understanding by Design for Agency and Differentiation***

Nel contesto della complessità e della cultura digitale, il ruolo del docente si ridefinisce attraverso pratiche progettuali sempre più consapevoli, riflessive e responsabili. La progettazione didattica assume così una funzione strategica: non solo come organizzazione operativa delle attività di apprendimento, ma come momento critico per analizzare i processi educativi, i mediatori didattici, gli ambienti e gli artefatti digitali, implicando una duplice dimensione: una tecnico-metodologica, legata alla pianificazione delle attività, e una etico-sociale, connessa alla qualità della relazione educativa. La stessa etimologia del termine “progettazione” affonda le sue radici nel latino *pro-iacere*, letteralmente “gettare avanti”, si riferisce all’azione di creare un percorso preventivamente stabilito da percorrere per ottenere un determinato risultato; in questa prospettiva, progettare significa *anticipare* un percorso intenzionale, delineare obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze,

abilità e competenze, e *creare le condizioni* affinché ogni studente possa raggiungere risultati formativi significativi e sostenibili, fornendo allo stesso tempo un quadro valoriale e orientativo condiviso, in grado di guidare l'intera esperienza formativa.

l'insegnante è come un architetto della comprensione. Come un architetto comunemente inteso – sviluppa il piano operativo non seguendo una ricetta prestabilita, ma rivedendolo ricorsivamente, ascoltando il cliente, aggiornando le norme di costruzione, cercando i materiali, verificando costi e tempi – così l'insegnante realizza un progetto, confrontandosi continuamente con la realtà, avendo nello stesso tempo la profonda conoscenza della propria disciplina e degli strumenti per viverla ed interpretarla in modo significativo. Ogni idea didattica (o meglio di progettazione didattica) influenza le altre, migliorando quello che si sta facendo, per l'attuale o futuro progetto (Ellerani 2006, p. 45).

Per rendere l'insegnamento realmente *capacitante*, è necessario sviluppare un curricolo flessibile e adattivo, in grado di rispondere alle esigenze individuali e collettive degli studenti. Un curricolo efficace deve coniugare individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi, offrendo opportunità diversificate e adeguate ai bisogni emergenti, affinché ogni studente possa accedere alle risorse necessarie per trasformare le proprie *aspirazioni* in progettazioni esistenziali autentiche e sostenibili (Bertin, 1968; 1982), sia sul piano personale sia sul piano professionale. Ogni studente dispone di risorse, esperienze e modalità di apprendimento uniche, che devono poter essere espresse attraverso percorsi flessibili, a volte, individualizzati, altre volte, personalizzati, allo scopo di favorire l'emergere di apprendimenti profondi e situati. Ancora, ogni studente è in grado di contribuire attivamente alla progettazione del curricolo, di interrogare il sapere, di attribuire significato alle esperienze vissute in contesti formali, informali, non formali. Il curricolo, in questo quadro, diventa uno spazio dinamico e negoziabile, capace di offrire una molteplicità di occasioni per attivare *capabilities* in termini di pensiero critico, collaborazione, creatività, riflessività, cittadinanza, progettualità.

Nel paragrafo precedente, abbiamo visto come la competenza, intesa in quanto processo dinamico di significazione, partecipazione e trasformazione, si configuri come un asse portante per un'educazione orientata all'attivazione dell'*agency* e allo sviluppo integrale della persona, attraverso la possibilità di espandere le libertà sostanziali e accedere a *funzionamenti* significativi, ossia a quei modi di essere e di fare che ciascun individuo ha motivo di valorizzare la propria progettazione esistenziale (Ellerani, Fabbri, 2025). Questa prospettiva sollecita insegnanti e istituzioni scolastiche a ripensare l'intero impianto progettuale, valutativo e relazionale dell'azione

didattica, in funzione della crescita di studenti capaci di orientare autonomamente il proprio apprendimento. In questo quadro, il ripensamento della progettazione didattica assume un ruolo strategico, soprattutto se l'obiettivo formativo è la costruzione di una *comprensione profonda*, capace di attivare processi cognitivi riflessivi, trasferibili e contestualizzati.

Tra i modelli teorici che rispondono in modo coerente a tale visione, si colloca il *Backward Design* (Wiggins, McTighe, 2004), che assume la *comprensione profonda* come criterio guida dell'intero processo didattico. La *progettazione a ritroso* propone un capovolgimento significativo rispetto ai tradizionali modelli di progettazione didattica: la filosofia proposta da Wiggins e McTighe suggerisce un'inversione procedurale, richiedendo innanzitutto una chiara identificazione dei risultati di apprendimento, espressi in termini di *competenze*, che si vogliono sviluppare negli studenti a partire dal profilo di uscita previsto per il percorso formativo di riferimento. Successivamente, si procede ad un'accurata analisi di queste competenze, evidenziandone gli elementi principali che ne determinano la manifestazione e valutando come esse possano tradursi in *funzionamenti* significativi per gli studenti, per definire, sulla base di questa analisi, strategie valutative adeguate. Soltanto dopo aver svolto questi passaggi preliminari, si potrà passare alla programmazione delle attività didattiche vere e proprie; in questo modo si intende assicurare una coerenza tra i risultati di apprendimento prefissati, le prestazioni significative degli studenti e gli interventi educativi messi in atto, scongiurando il rischio di disallineamenti tra intenzioni formative e pratiche didattiche quotidiane degli insegnanti<sup>4</sup>.

Al centro del processo educativo, Wiggins e McTighe collocano l'obiettivo della *comprensione profonda* dei contenuti curricolari, intesa come la capacità degli studenti non solo di "assimilare" conoscenze, ma di attribuire ad esse significato e di trasferirle in modo efficace in contesti diversi e autentici della vita reale. La conoscenza si costruisce progressivamente attraverso un processo ricorsivo, in cui l'elaborazione concettuale si intreccia costantemente con l'azione e la riflessione sui risultati. In questo senso, il

<sup>4</sup> Le fasi della progettazione a ritroso, ovvero a) l'identificazione dei risultati desiderati; b) la determinazione delle evidenze di accettabilità; c) la pianificazione delle esperienze di istruzione, unite ai criteri proposti dagli autori per selezionare ciò che merita una comprensione profonda - *trasferibilità, centralità disciplinare, difficoltà concettuale e potenziale coinvolgente* - costituiscono uno strumento prezioso per orientarsi nell'ampiezza crescente dei contenuti disciplinari. Questi filtri aiutano a perseguire un equilibrio consapevole tra ampiezza e profondità, evitando sia l'accumulo nozionistico sia semplificazioni eccessive. Per un approfondimento sul *backward design*, si veda: Wiggins G. e McTighe J. (2004a), *Fare progettazione. La teoria di un processo didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma; Wiggins G. e McTighe J. (2004b), *Fare progettazione. La pratica di un processo didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

costrutto si avvicina notevolmente a quello di “competenza”. Entrambi i termini si focalizzano sulla capacità di trasferire e impiegare il sapere acquisito in situazioni diverse, ma con sfumature differenti; in particolare, il concetto di “comprensione” sembra porre maggiormente l’accento sul processo di apprendimento e sulla consapevolezza del significato, appunto, *profondo* di quanto appreso (Castoldi, 2022). Tale specifica permette agli insegnanti di mantenere l’attenzione sulla fase di apprendimento autentico e significativo, prevenendo possibili derive funzionalistiche che potrebbero portare a considerare “competenza” come qualcosa di estraneo al processo formativo, concentrandosi esclusivamente sul risultato finale dell’apprendimento. Al contrario, il modello del *backward design* promuove una visione integrata in cui “comprensione profonda” e “competenza” rappresentano dimensioni interconnesse e reciprocamente costitutive: la comprensione diventa il fondamento necessario per l’espressione di competenze efficaci ed autentiche, funzionali, come più volte specificato, alla realizzazione di funzionamenti attraverso la libera espansione delle capabilities, ossia di quelle opportunità concrete che consentono agli individui di progettare e attuare progettazioni esistenziali che hanno ragione di valorizzare (Ellerani 2019b; Ellerani, Fabbri, 2025).

Tale visione si traduce in una progettazione organica e intenzionale del curricolo, capace di integrare progressione, ricorsività e autenticità dei compiti, e di valorizzare percorsi di apprendimento profondi, motivanti e trasformativi.

Questa prospettiva permette di evidenziare una criticità tuttora presente in molte pratiche scolastiche: la banalizzazione del concetto di compito autentico, spesso ridotto a strumento di verifica finale all’interno di percorsi didattici tradizionali. A ciò si collega la riflessione di Wiggins e McTighe, che sottolineano i limiti del cosiddetto *curricolo orientato alle attività*, inteso come una sequenza di esercitazioni pratiche slegate da una progettazione coerente e disancorate da finalità educative chiare. In tali approcci, l’attenzione si concentra sull’esecuzione di compiti isolati, senza una reale costruzione di senso né un orientamento verso obiettivi formativi profondi e duraturi. Un tale curricolo rischierebbe di compromettere l’efficacia formativa e di neutralizzare il potenziale trasformativo di una didattica autentica e centrata sugli studenti.

Wiggins e McTighe, ispirandosi alle riflessioni di Dewey, riprendono il costrutto di *curricolo a spirale*, interpretandolo come un percorso in cui l’apprendimento si svilupperebbe gradualmente attraverso la risoluzione progressiva di problemi significativi.

L’idea fondante di curricolo come una spirale è che le grandi idee, i compiti importanti e la ricerca come continuo processo di approfondimento devono ricorrere, con una complessità sempre crescente e attraverso problemi coinvolgenti e raffinate applicazioni, se vogliamo che gli studenti li comprendano (Wiggins, McTighe, 2004a, p. 203).

Il curricolo, in questa prospettiva, si configura come uno spazio dinamico e negoziabile, organizzato attorno a domande guida significative e a compiti autentici, volto ad attivare *capabilities* quali pensiero critico, collaborazione, creatività, riflessività, cittadinanza e progettualità.

In tale prospettiva, gli insegnanti sono, da un lato, chiamati a rileggere il proprio sapere disciplinare in funzione delle competenze da sviluppare, assumendo un ruolo di mediatore tra l’ambiente scolastico e il mondo reale (Biggs, 2003), per favorire un’interazione significativa tra teoria e pratica, aula e contesto; dall’altro, a predisporre ambienti di apprendimento con funzione capacitante, intesi come contesti intenzionalmente progettati per ampliare le libertà sostanziali degli studenti di apprendere, partecipare, esprimersi e agire in modo autonomo e responsabile, favorendo lo sviluppo dell’agency e rendendo gli studenti protagonisti della propria progettazione esistenziale.

Tale prospettiva progettuale si collega in modo significativo ad approcci didattici capacitanti ed a metodologie agentive. Nel quadro teorico delle *capacitazioni*, l’obiettivo formativo mira infatti allo sviluppo della capacità di agire in modo autonomo e consapevole all’interno di contesti diversi. Le metodologie agentive, in particolare, intendono valorizzare il ruolo attivo degli studenti, promuovendo un apprendimento fondato sull’esperienza e sulla riflessione critica. In questo senso, la progettazione a ritroso fornisce una solida cornice metodologica attraverso cui le pratiche agentive possono essere concretamente realizzate, garantendo che le attività formative siano coerenti con le capacità e gli apprendimenti significativi da promuovere. Tale sinergia tra progettazione a ritroso e metodologie agentive consente di realizzare ambienti educativi capacitanti, in cui gli studenti siano messi nelle condizioni di sviluppare pienamente il proprio potenziale, esercitando attivamente la propria agency e divenendo protagonisti consapevoli dei loro processi di apprendimento.

L’adozione di una progettazione didattica come quella proposta dal backward design (Wiggins, McTighe, 2004a; 2004b) implica inoltre una revisione sostanziale del paradigma valutativo. Abbracciare una concezione dell’apprendimento come processo sociale, fondato su pratiche di co-creazione e riflessione sull’esperienza, richiede il superamento di modelli valutativi di tipo positivista, focalizzati esclusivamente sulla misurazione

standardizzata dei risultati finali. In questa prospettiva, la valutazione diventa parte integrante della progettazione curricolare, pensata sin dalle prime fasi del processo, per orientare e favorire l'apprendimento. Un approccio valutativo strettamente allineato agli obiettivi di apprendimento, ai compiti autentici e ai criteri di successo contribuisce in modo significativo all'efficacia del percorso formativo, promuovendo la riflessione critica e l'autoregolazione degli studenti (Biggs, Tang, 2011), insieme al loro coinvolgimento attivo (Sambell, Brown, Race, 2019). Si tratta di una valutazione *per* l'apprendimento (Assessment *for* Learning, Black, Wiliam, 1998a; Boud, Soler, 2016; Clark, 2012; Wiliam, 2018), capace di riflettere la natura processuale e situata dell'apprendere, che accompagna l'emergere delle competenze attraverso pratiche di osservazione in itinere, compiti autentici e dispositivi riflessivi, intrecciando attività formative e valutative in un unico processo organico.

La riflessione condotta finora ha messo in luce come la progettazione didattica, fondata su una visione trasformativa dell'apprendimento e sull'integrazione del modello del Backward Design, possa costituire un potente strumento per attivare ambienti educativi realmente capacitanti. In tali contesti, la comprensione profonda e le competenze non sono meri obiettivi da raggiungere, ma diventano *dispositivi pedagogici* per sostenere l'agency degli studenti, favorendo la loro partecipazione consapevole e la costruzione di progettazioni esistenziali autentiche.

In questo quadro, si rende necessario analizzare con maggiore dettaglio le metodologie didattiche che risultano coerenti con una simile impostazione. Il capitolo successivo si soffermerà dunque sul ripensamento delle metodologie attive nella prospettiva di un'educazione trasformativa orientata allo sviluppo dell'autonomia, dell'autodirezione e dell'autodeterminazione degli studenti. Vedremo come, in una società segnata dall'incertezza e dalla complessità, le metodologie agentive si possano rivelare fondamentali per sviluppare nei giovani la capacità di affrontare l'imprevisto, progettare soluzioni originali e agire con autonomia e fiducia. La vera sfida educativa diventa allora quella di creare contesti con funzione capacitante in cui gli studenti possano allenare non solo ciò che sanno, ma ciò che sono in grado di fare con ciò che sanno.

## 7. Agency in Action: metodologie e tecniche agentive

### 1. Premessa

In continuità con la prospettiva progettuale delineata nel capitolo precedente, emerge con chiarezza come una didattica orientata all’agency e alla capacizzazione richieda non solo una visione intenzionale e consapevole della progettazione curricolare, ma anche l’adozione di metodologie capaci di attivare realmente il protagonismo trasformativo degli studenti. Se il *backward design* fornisce una solida cornice per rendere coerente il processo didattico con le finalità educative più profonde, è nella pratica concreta che tale coerenza deve tradursi. Il passaggio dalla progettazione all’azione chiama in causa la capacità di strutturare ambienti di apprendimento situati, riflessivi, cooperativi ed inclusivi, in cui gli studenti possano esercitare autonomia, autodirezione e auto-determinazione, e divenire così co-autori della propria esperienza formativa.

È in questo quadro che si colloca il presente capitolo, volto ad esplorare le *metodologie agentive* come strumenti pedagogici per tradurre l’agency in azione, attraverso pratiche che integrano progettualità, riflessione, collaborazione e impegno civico. L’obiettivo è mostrare come tali metodologie, se reinterpretate in una prospettiva trasformativa, possano contribuire alla costruzione di ambienti capacitanti e alla realizzazione di curricoli realmente inclusivi, equi e significativi.

### 2. Ripensare l’active learning alla luce della students’ agency

Nel contesto contemporaneo, il concetto di students’ agency rappresenta un pilastro fondamentale per comprendere come gli studenti possano diventare protagonisti attivi del proprio apprendimento in un’ottica di progettazione esistenziale (Bertin, 1968; Bertolini, 1988).

Tradizionalmente, la *student agency* è stata associata alla capacità degli studenti di prendere decisioni consapevoli e autonome riguardo al proprio percorso formativo, assumendo un ruolo centrale nella definizione degli obiettivi educativi e nelle modalità per raggiungerli (Brod *et. al.*, 2023): il legame tra apprendimento e agency assume un ruolo cruciale nella promozione di percorsi didattici che aprano spazi per un'esperienza autonoma e trasformativa degli studenti.

Samman e Santos (2009) approfondiscono il concetto di students' agency all'interno del framework dello Human Development, richiamandosi al *Capabilities approach* di Sen. Secondo gli autori, l'agency studentesca è strettamente intrecciata con le opportunità offerte dal contesto educativo, che deve saper incoraggiare riflessione critica, partecipazione attiva e autonomia nel processo di apprendimento. La creazione di *strutture di opportunità* si configura pertanto come un elemento essenziale: solo offrendo risorse adeguate, spazi di partecipazione e competenze critiche, il contesto educativo può realmente sostenere gli studenti nel governare il proprio apprendimento e nell'influenzare attivamente l'ambiente scolastico in cui sono inseriti. In questa direzione, la costruzione di strutture di opportunità si intreccia con la creazione di *ecosistemi formativi con funzione capacitante*, ambienti educativi che, attraverso didattiche e metodologie agentive, rendono possibile l'attivazione delle risorse personali, relazionali e partecipative degli studenti. Qualsiasi strategia pedagogico-didattica rappresenta un insieme articolato di strumenti sia teorici sia pratici, connotati da una precisa intenzionalità educativa, utilizzati dagli attori coinvolti nel processo formativo. Tali strategie sono sempre influenzate dal contesto storico e culturale di riferimento e orientate verso obiettivi che comprendono sia dimensioni individuali sia sociali. In questo senso, esse costituiscono dispositivi dinamici che evolvono continuamente, paralleli alle trasformazioni degli individui che generano e rielaborano conoscenze nuove (Balconi, 2016).

A tale proposito, il Multidimensional Model of Student Agency elaborato da Jääskelä e colleghi (2020) offre una chiave interpretativa efficace per analizzare il modo in cui le pratiche didattiche influenzano l'attivazione dell'agency studentesca, contribuendo alla costruzione di ambienti educativi con funzione capacitante (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), in grado di sostenere lo sviluppo di studenti autonomi, relazionalmente competenti e partecipativamente attivi. Gli autori evidenziano come l'agency rappresenti un costrutto *processuale* e *situato*, che si attiva nell'interazione dinamica tra fattori individuali, relazionali e contestuali. Questa visione si inserisce nella prospettiva socio-culturale dell'apprendimento (Eteläpelto *et. al.*, 2013; Edwards, 2005): la students' agency si svilupperebbe quindi in contesti educativi che

favoriscono il coinvolgimento attivo, la negoziazione dei significati e il dialogo tra studenti e insegnanti.

Per comprendere appieno la natura trasformativa dell'agency studentesca è utile considerare anche la dimensione emotiva che accompagna le azioni agentive. La letteratura scientifica più recente mostra come l'agency studentesca non possa che essere analizzata nella sua dimensione emotiva in quanto strettamente connessa all'esperienza soggettiva e alla percezione di efficacia trasformativa (Engeström, 1987; Lazarus, 1991; Pekrun, 2006; Reeve, 2013; Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2012). In particolare, Mameli, Grazia e Molinari (2021) hanno esplorato l'interazione tra agency, emozioni e risultati scolastici attraverso un disegno empirico di tipo *person-oriented*, (Bergman, Wångby, 2014) volto a individuare profili latenti di studenti caratterizzati da combinazioni specifiche di agency, enjoyment e anger, sottolineando il ruolo significativo delle emozioni nel modellare le esperienze, le ricadute concrete in termini di rendimento scolastico e l'intenzione di abbandono. Tale prospettiva collega il costrutto di students' agency in quanto costrutto situato, dinamico e affettivamente connotato, la cui efficacia dipende in modo cruciale dalla qualità della risposta del contesto educativo, in particolare dalla relazione docente-studente (Rajala *et. al.*, 2016; Reeve, Shin, 2020).

Agentic actions may in fact bring along different emotional experiences: a positive powerful experience of enjoyment, when students feel that their transformative purposes are fulfilled, or a frustrating experience of anger, when students feel that their transformative efforts are ignored, suppressed or contradicted (Mameli, Grazia, Molinari, 2021, p. 3)<sup>1</sup>.

In continuità con questa prospettiva relazionale e trasformativa, altri autori hanno evidenziato il legame tra agency studentesca e attivazione della *student voice*. In particolare, nel quadro proposto da Benner, Brown e Jeffery (2019), la students' agency è strettamente connessa all'attivazione della *student voice* (Zimmermann, 2024), approccio che incoraggia gli studenti a esprimere le proprie opinioni, coinvolgendoli attivamente nei processi decisionali che strutturano l'esperienza educativa. Pur considerando il rischio che tali iniziative possano facilmente ridursi a partecipazione simbolica o essere cooptate dalle istituzioni per mantenere gerarchie esistenti, senza offrire agli studenti un reale potere decisionale (Toshalis, Nakkula, 2012; Mitra, Gross,

<sup>1</sup> «Le azioni agentive possono infatti accompagnarsi a esperienze emotive differenti: un'esperienza positiva e intensa di gioia, quando gli studenti percepiscono che i loro intenti trasformativi vengono realizzati, oppure un'esperienza frustrante di rabbia, quando sentono che i loro sforzi trasformativi vengono ignorati, repressi o contraddetti», la traduzione è dell'autrice.

2009), gli autori sottolineano che, per tradurre la *student voice* in student agency effettiva, sia necessario strutturarla in modo intenzionale e trasformativo, garantendo la partecipazione autentica di tutti gli studenti attraverso scopi chiari, ambiti di influenza definiti e canali di comunicazione efficaci tra studenti ed insegnanti, così da costruire fiducia reciproca e superare le diseguaglianze di potere nel contesto scolastico. Per rendere operativa questa visione, gli autori delineano una serie di pratiche didattiche in grado di attivare agency attraverso l'inclusione della *student voice* nei processi di governance, valutazione e progettazione didattica. Tra queste, le *student-led conferences* assumono un ruolo significativo, permettendo agli studenti di guidare la discussione sui propri progressi e obiettivi educativi insieme a insegnanti e genitori. Tali conferenze rafforzano l'autoregolazione e la riflessione critica e contribuiscono a redistribuire il potere nel dialogo educativo, riconoscendo agli studenti un ruolo attivo nella valutazione del proprio apprendimento. Similmente, lo *student journalism* è identificato come un potente mezzo per esprimere opinioni, denunciare problemi nella scuola o nella comunità e condividere idee attraverso giornali, podcast, programmi televisivi gestiti dagli studenti e social media, acquisendo competenze di scrittura e reporting, oltre che rafforzare la students' agency. Inoltre, particolarmente rilevante, nella prospettiva degli autori, è la *Youth Participatory Action Research* (YPAR), una forma di ricerca-azione partecipativa che coinvolge gli studenti nel ruolo di ricercatori, impegnati a indagare tematiche di rilevanza sociale e scolastica, con l'obiettivo di generare conoscenza utile a produrre cambiamenti concreti nei contesti educativi.

Zepke (2017) riflette criticamente sul concetto di *student engagement*, analizzandone il legame con il contesto neoliberale che domina le politiche educative contemporanee. L'autore evidenzia come il neoliberismo abbia trasformato l'istruzione superiore in uno spazio orientato alla produzione di capitale umano, con una forte enfasi sulla performance, l'accountability e l'occupabilità. In questo scenario, anche il concetto di *engagement* è stato in parte assorbito e ridefinito per rispondere alle esigenze di un sistema che privilegia il rendimento economico e la misurabilità dei risultati. L'autore, all'interno del suo discorso, individua e valorizza approcci pedagogici alternativi che propongono una diversa visione dell'*engagement*, orientata alla giustizia sociale e alla cittadinanza attiva. Tra questi, richiama il modello di *Student as Producer* proposto da Neary (2013): gli studenti sono coinvolti come co-produttori di sapere, attivamente impegnati nella costruzione di conoscenze che abbiano significato e rilevanza sociale, in un'ottica di pedagogia critica ispirata alla tradizione marxista. In parallelo, Zepke (2017) richiama il contributo di Barnett e Coate (2005) che propongono un modello curricolare articolato su tre dimensioni fondamentali: *knowing* (sapere),

*acting* (agire) e *being* (diventare), suggerendo che il curricolo debba includere anche lo sviluppo della *capacità di agire nel mondo* in modo etico e responsabile, e la costruzione di sé come soggetti critici, riflessivi e consapevoli. L’educazione, in questa visione, è uno spazio per sviluppare sé stessi non solo in termini di competenze professionali, ma anche come cittadini attivi, capaci di interrogare e trasformare le condizioni sociali esistenti.

In coerenza con tale visione, Dabrowski e Reed Marshall (2018), nel contesto delle riflessioni sulla progettazione didattica orientata a favorire motivazione ed *engagement* degli studenti, evidenziano come strategie quali la *choice* e la *relevancy* costituiscano leve essenziali per stimolare l’investimento emotivo e cognitivo degli studenti nei processi di apprendimento, strutturalmente legati allo sviluppo della students’ agency (Guthrie, 2015; Headden, McKay, 2015). La *choice*, intesa come possibilità di esercitare autonomia decisionale rispetto a contenuti, prodotti e processi, e la *relevancy*, ovvero la connessione tra le attività didattiche e le esperienze, valori e interessi degli studenti (Hammond, Jackson, 2015; Immordino-Yang, 2015), si configurano come dispositivi operativi che promuovono autodeterminazione, motivazione intrinseca (Bandura, 2001; Schunk, Zimmerman, 2012) e coinvolgimento autentico. L’integrazione di *choice* e *relevancy*, in particolare all’interno di metodologie didattiche attive consentirebbe di personalizzare il percorso didattico, mantenendo al contempo il rigore dei contenuti disciplinari e stimolando un coinvolgimento attivo e autentico degli studenti (Burke, 2010; Wilhelm, 2007).

Nel dibattito pedagogico contemporaneo sul ruolo dell’educazione nella promozione della students’ agency, si afferma una prospettiva che integra la trasformazione personale con l’impegno etico-politico. In questa direzione, Stetsenko (2019) propone una concezione radicale e trasformativa dell’agency, intesa come potere di co-realizzare e trasformare sé stessi e il mondo attraverso la partecipazione attiva nelle pratiche collettive.

People and their world are understood to be coextensive, co-evolving, interanimated, and interdefinable (co-realizing each other) through the nexus of collective practices’ transformations and as based in the material reality (the “fabric”) of these practices» (p. 4)<sup>2</sup>.

Questa visione, radicata nel pensiero marxista e vygotskiano (Marx, 1978; Vygotskij, 1978), considera l’agency come un processo dialettico di

<sup>2</sup> «Le persone e il loro mondo sono intesi come coestensivi, in co-evoluzione, interanimati e interdefinibili (co-realizzandosi reciprocamente) attraverso il nesso delle trasformazioni delle pratiche collettive e sulla base della realtà materiale (la “trama”) di queste pratiche», la traduzione è dell’autrice.

cambiamento reciproco tra individuo e contesto, orientato alla trasformazione socio-storica e alla lotta contro le disuguaglianze (Bauman, 2000; Fine, 2018). L’educazione si configura pertanto come una pratica attiva, in cui insegnamento e apprendimento diventano strumenti per promuovere agency critica e trasformativa, resistenza sociale e giustizia (Gutiérrez, Calabrese Barton, 2015; Urrieta, 2007), secondo l’orientamento definito dall’autrice Transformative Activist Stance (TAS).

Questa prospettiva offre una cornice epistemologica e politica che orienta la progettazione di pratiche educative intenzionali, in cui le metodologie didattiche diventano *dispositivi trasformativi* capaci di attivare l’agency degli studenti nella duplice dimensione dello sviluppo personale e della-partecipazione critica ai processi di cambiamento sociale, in vista di concretizzare operativamente il principio di trasformazione reciproca tra individuo e mondo (Stetsenko, 2019) attraverso spazi reali di partecipazione, dialogo e co-costruzione di conoscenza. In quest’ottica, le metodologie didattiche attive diventano agentive se reinterpretate alla luce della Radical-Transformative Agency, ovvero pratiche di co-realizzazione del mondo e di sé, profondamente radicate in un impegno etico-politico, non limitandosi a promuovere competenze cognitive o sociali, ma configurandosi come spazi di azione collettiva e di presa di posizione critica rispetto alle disuguaglianze e alle ingiustizie, riconoscendo che «teaching-learning is an arena of human struggle and activist striving» (p. 5)<sup>3</sup>.

In tal senso, le metodologie didattiche agentive si configurano come pratiche situate e relazionali, progettate per favorire l’attivazione di risorse personali, relazionali e partecipative, sostenendo percorsi educativi che permettano agli studenti di assumere ruoli attivi, negoziare significati e influenzare i contesti di apprendimento. Esse assumono pieno significato quando collocate in ambienti che fungono da capacitanti, progettati intenzionalmente per valorizzare la pluralità delle intelligenze, delle esperienze e delle biografie degli studenti. Si tratta infatti di metodologie che pongono al centro la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, riconoscendo che ogni studente è, in potenza, un soggetto agente e competente. Spetta alla professionalità del docente creare le condizioni affinché tali potenzialità possano tradursi in *functionings* significativi, garantendo a ciascuno le condizioni necessarie per realizzare il proprio *human flourishing* (Nussbaum, 2011). La prospettiva radical-trasformativa di Stetsenko (2019), tuttavia, sembra spingere oltre questa configurazione, posizionando l’agency come atto di *mattering* nel mondo,

<sup>3</sup> «L’insegnamento-apprendimento è uno spazio di lotta esistenziale e di impegno trasformativo e attivista», la traduzione è dell’autrice.

in vista di-contribuire a realizzare futuri immaginati e desiderati attraverso l'impegno attivo nel presente.

This position implies that teaching-learning always needs to connect to, and be grounded within, the process of learners and teachers developing their own projects of participating and mattering in community practices, via envisioning their possible futures and their selves to be a certain way, making commitments to this way, and working on bringing these commitments into realization. Each act of teaching-learning, in this light, is a complex, contested, and non-neutral endeavor loaded with human significance and personal meaning, including dimensions such as emotions and passions (p. 9)<sup>4</sup>.

Alla luce di tali evidenze, risulta coerente con il nostro discorso approfondire alcune pratiche didattiche che valorizzano la partecipazione, la cooperazione e la riflessione condivisa degli studenti. In questa prospettiva, alcune metodologie didattiche attive, rilette attraverso una cornice trasformativa, si rivelano dispositivi strategici per promuovere e sostenere l'agency personale e collettiva degli studenti.

I riferimenti teorici e empirici proposti offrono una base che sostiene e giustifica l'inquadramento delle metodologie in una prospettiva capacitante e socio-culturale. La tab. 1 intende sintetizzare i costrutti pedagogici emersi, associati alle metodologie didattiche agentive. Per ciascuna dimensione, vengono esplicitati gli aspetti fondamentali che sostengono l'attivazione dell'agency studentesca nei contesti educativi, con particolare attenzione alla valorizzazione dell'autonomia, della riflessività, della partecipazione e dell'impegno trasformativo.

Tab. 1 – I costrutti delle metodologie agentive e i relativi riferimenti teorici.

<b>Costrutto</b>	<b>Descrizione sintetica</b>	<b>Riferimenti chiave</b>
Autonomia, autodirezione e autodeterminazione	Capacità degli studenti di prendere decisioni consapevoli, definire obiettivi e agire nel proprio percorso formativo	Brod et. al., 2023; Zimmermann, 2024.
Strutture di opportunità e ambienti come capacitanzi	Creazione intenzionale di contesti educativi che attivano risorse personali, relazionali e partecipative	Samman, Santos, 2009; Sen, 1999b; Nussbaum, 2011.

<sup>4</sup> «Questa posizione implica che il processo di insegnamento-apprendimento debba sempre connettersi e radicarsi nel percorso attraverso cui studenti e insegnanti sviluppano i propri progetti di partecipazione e di *mattering* nelle pratiche comunitarie, immaginando i propri futuri possibili e il proprio essere in un determinato modo, assumendo impegni rispetto a questa visione e lavorando per realizzare tali impegni. Ogni atto di insegnamento-apprendimento, in questa prospettiva, è un'impresa complessa, contestata e mai neutrale, carica di significato umano e personale, includendo dimensioni quali le emozioni e le passioni», la traduzione è dell'autrice.

Partecipazione e <i>Student Voice</i>	Espressione di opinioni e partecipazione attiva alle decisioni educative; valorizzazione della student voice	Benner, Brown, Jeffery, 2019; Zimmermann 2024.
Riflessione critica e co-costruzione di senso	Contesti che promuovono dialogo, riflessione e negoziazione di significati tra studenti e insegnanti	Jääskelä <i>et. al.</i> , 2020; Eteläpeltö <i>et. al.</i> , 2013.
Agency come processo situato e relazionale	Contesti educativi situati che promuovono interazione tra fattori individuali, sociali e culturali	Edwards, 2005; Stetsenko, 2019.
<i>Transformative Agency</i> e giustizia sociale	L'agency come forma di impegno etico-politico e trasformazione del sé e del contesto sociale	Stetsenko, 2019; Gutiérrez, Calabrese, Barton, 2015.
<i>Student Engagement</i>	Coinvolgimento cognitivo, comportamentale ed emotivo degli studenti nei processi educativi	Zepke 2017; Zimmermann, 2024.
<i>Choice</i> e <i>Relevancy</i> come leve didattiche	Autonomia decisionale rispetto a contenuti e processi, connessione tra apprendimento e vissuti personali	Dabrowski, Reed Marshall, 2018; Hammond, Jackson, 2015; Guthrie, 2015; Burke, 2010.
Valutazione e governance partecipativa	Coinvolgimento attivo degli studenti nella valutazione, nella progettazione e nelle scelte educative	Benner <i>et. al.</i> , 2019; Mitra, Gross, 2009.
Creatività e progettualità condivisa	Sviluppo di agency attraverso pratiche progettuali e collaborative (es. journalism, YPAR)	Burke, 2010; Wilhelm, 2007; Neary, 2013.

Nel contesto delle pratiche didattiche contemporanee, le metodologie di *active learning* si sono affermate come strategie fondamentali per superare i limiti dell'istruzione trasmissiva tradizionale, ponendo al centro l'apprendimento autentico e il coinvolgimento attivo degli studenti (Sawyer *et. al.*, 2017). Fondate sul principio pedagogico del *laboratorio* (Dewey, 1938), esse promuovono esperienze concrete, la risoluzione di problemi, la discussione cooperativa e la riflessione critica come strumenti per favorire l'elaborazione profonda delle conoscenze. Numerose evidenze empiriche confermano l'efficacia delle metodologie attive nel migliorare l'*engagement*, la comprensione concettuale e lo sviluppo di competenze cognitive superiori (Butler *et. al.*, 2001; Freeman *et. al.*, 2014).

Tuttavia, sebbene l'*active learning* rappresenti un avanzamento significativo rispetto alla didattica tradizionale, esso non sempre garantisce la piena attivazione della students' agency in senso trasformativo. Le metodologie attive, infatti, pur favorendo il coinvolgimento e la partecipazione, non sempre interrogano criticamente i rapporti di potere, né promuovono intenzionalmente la capacità degli studenti di incidere sui contesti sociali ed educativi in cui sono immersi.

È proprio a partire da tale limite che emerge la necessità di reinterpretare le metodologie attive in una chiave agentiva e trasformativa: pratiche didattiche che non solo coinvolgano gli studenti in attività significative, ma che li

rendano co-costruttori critici di conoscenza, protagonisti di progetti di cambiamento personale e collettivo, in coerenza con la Radical-Transformative Agency delineata da Stetsenko (2019).

Tab. 2 – Confronto tra metodologie attive e agentive per finalità educative e struttura partecipativa.

Aspetto	Metodologie attive	Metodologie agentive
Focus educativo	Apprendimento centrato sull'esperienza e sul fare	Progettazione educativa centrata sull'agency e sulla trasformazione
Ruolo degli studenti	Studenti coinvolti operativamente in attività significative	Studenti come soggetti competenti, autori e co-costruttori di conoscenza
Ruolo dei docenti	Facilitatori delle attività, guide	Attivatori di contesti come capaci- tanti e corresponsabili del processo
Tipo di partecipa- zione	Partecipazione operativa e interattiva	Partecipazione intenzionale, rifles- siva e trasformativa
Obiettivo princi- pale	Acquisizione efficace di cono- scenze, abilità e competenze	Sviluppo dell'agency personale, so- ciale e trasformativa
Coinvolgimento emotivo e cogni- tivo	Alto, soprattutto legato alla moti- vazione intrinseca	Essenziale, come leva di signifi- cato, identità e impegno
Relazione con il contesto	Generalmente legata all'ambi- ente scolastico	Intenzionalmente connessa a con- testi di vita e comunità
Sviluppo dell'auto- nomia	Stimolata ma non sempre si- stematica	Promossa esplicitamente come processo strutturale
Presenza di finalità trasformative	Non sempre esplicitata o per- seguita	Esplicitamente perseguita, ori- entata alla giustizia sociale
Centralità della ri- flessione critica	Può esserci, ma non sempre strutturata	Elemento chiave per l'emancipa- zione e la consapevolezza critica

La tab. 2 mette a confronto le metodologie di active learning e le metodologie agentive, evidenziandone le convergenze e le differenze sotto il profilo educativo. Se le prime si focalizzano sul coinvolgimento esperienziale e sull'apprendimento significativo, le seconde pongono maggiore enfasi sulla progettazione intenzionale di contesti come capacitanti, sulla partecipazione trasformativa e sulla costruzione critica del sapere. Il confronto esplicita il passaggio da un paradigma partecipativo a uno trasformativo, fondato sull'agency personale e sociale degli studenti.

In questo quadro, approcci come, ad esempio, il *Cooperative Learning* (CL), il *Problem-Based Learning* (PBL), l'*Inquiry-Based Learning* (IBL) e il *Service Learning* (SL) ed ancora di più i costrutti di *Making*, *Tinkering* e *Coding*, si inseriscono coerentemente nel paradigma delle *didattiche agentive*; opportunamente reinterpretati, fondano l'esperienza educativa sulla partecipazione attiva, la negoziazione dei significati, la co-costruzione di co- conoscenza e la corresponsabilità nei processi decisionali.

Tali metodologie, ispirate ai principi del costruttivismo socio-culturale e della pedagogia partecipativa, configurano ambienti di apprendimento

inclusivi e capacitanti in cui le dimensioni personali, relazionali e partecipative dell’agency trovano piena espressione. Esse si inseriscono in una cornice *student-centred*, riconosciuta come leva per l’autonomia, l’autodirezione e l’autodeterminazione degli studenti (Expeditionary Learning, 2018; Boss, Larmer, 2018; Center for Inspired Teaching, 2018), e per la costruzione di contesti di apprendimento capaci di sostenere la responsabilità condivisa (Bechter, Dimmock, Jackson, 2019; Elen *et. al.*, 2007; Lea, Stephenson, Troy, 2003).

Nei prossimi paragrafi, si procederà a una rilettura critica di alcune metodologie attive alla luce della prospettiva agentiva, analizzandone i fondamenti epistemologici, le applicazioni educative e le evidenze empiriche, per sottolineare come ciascuna possa, nella sua specificità, contribuire alla promozione dell’autonomia, della riflessività e dell’impegno trasformativo degli studenti, in un’ottica orientata alla giustizia sociale e alla responsabilizzazione democratica.

### **3. Le pratiche agentive: metodologie e tecniche didattiche**

Nel quadro delineato nel paragrafo precedente, definiamo quindi le metodologie agentive come l’insieme di pratiche didattiche che mirano a rendere effettiva e sostenibile l’*agency* degli studenti all’interno degli ambienti di apprendimento intenzionalmente progettati per *attraversare* e *andare oltre* alla formazione delle competenze. Il cuore delle metodologie agentive risiede infatti nella capacità di mettere in relazione contenuti, pratiche e soggettività: il sapere si configura in quanto campo d’azione da esplorare, discutere, rielaborare e ricontestualizzare, attraverso un’interazione dinamica tra soggetto, altri soggetti e ambiente.

A differenza di approcci trasmissivi e standardizzanti, esse rappresentano il cuore pulsante di una *didattica capacitante* e sono orientate a promuovere coinvolgimento attivo, responsabilità, negoziazione di significati e costruzione partecipata del sapere. In linea con il *capability approach*, esse si fondono sull’idea che l’educazione debba fornire agli studenti non solo strumenti per conoscere, ma opportunità concrete per scegliere, agire, trasformare sé stessi e il proprio contesto.

A partire dai costrutti pedagogici analizzati nel capitolo precedente, sintetizzati nella tab. 1 del presente capitolo, la fig. 1 intende proporre una schematizzazione grafica dei principali fattori che concorrono a definire l’agency studentesca nei contesti educativi.

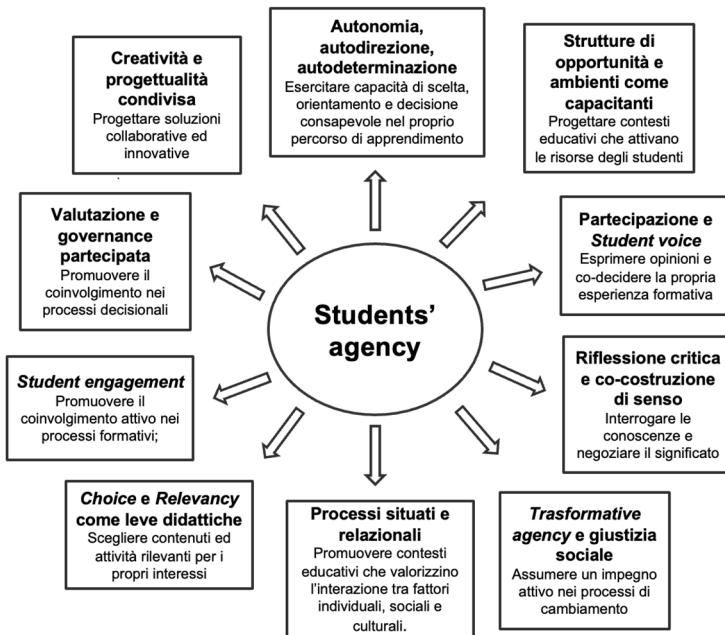


Fig. 1 – Elementi strategici per la progettazione di contesti formativi orientati alla students' agency.

Le metodologie agentive si collocano dunque all'intersezione tra agency, giustizia educativa ed equità sociale, promuovendo un apprendimento autentico e situato, orientato al benessere personale e collettivo. In particolare, esse si inscrivono nel duplice orizzonte precedentemente delineato (cfr. il quinto capitolo): da un lato, il *paradigma partecipativo*, che valorizza la co-costruzione dei saperi e la trasformazione sociale attraverso il coinvolgimento attivo di tutti gli attori educativi; dall'altro, il *paradigma ecologico*, che riconosce la dimensione situata dell'agency e la centralità dell'interazione tra soggetti, contesti e pratiche<sup>5</sup>.

Le metodologie e tecniche agentive si articolano in una pluralità di pratiche didattiche che possono essere ricondotte ad alcune tipologie:

<sup>5</sup> È in questa prospettiva che si colloca la scelta – deliberatamente non esaustiva – di metodologie didattiche agentive che condividono una visione dell'insegnamento come facilitatore di processi di students' agency, mettendo gli studenti nella condizione di diventare protagonisti del proprio percorso formativo e della propria progettazione esistenziale, attraverso l'attivazione di un apprendimento considerato nella sua dimensione *integrale*, essendo allo stesso tempo cognitivo, sociale, metacognitivo, esperienziale, affettivo, etico.

- a) *didattiche cooperative*, ispirate alle teorie socioculturali e costruttiviste, che prevedono l'apprendimento come processo sociale, basato sulla collaborazione tra pari, la divisione dei compiti, la condivisione delle strategie e la costruzione di un sapere intersoggettivo. Queste metodologie stimolano la responsabilità reciproca e il senso di appartenenza, oltre alla rielaborazione creativa dei contenuti e l'elaborazione autonoma dei concetti;
- b) *didattiche laboratoriali*: fondate su un approccio sperimentale e cooperativo all'apprendimento, valorizzano l'esperienza, l'errore, la riflessione condivisa, l'interdisciplinarità. Tali pratiche si basano su un'idea di sapere come costruzione collettiva e situata, rendendo visibile il legame tra teoria e prassi;
- c) *didattiche riflessive*, orientate a sviluppare la metacognizione, la consapevolezza e la capacità critica degli studenti rispetto ai propri processi di apprendimento. Queste metodologie promuovono l'autovalutazione, il dialogo argomentativo e la revisione del pensiero attraverso strumenti come i diari di bordo, il peer feedback, la co-costruzione di rubriche valutative e i dispositivi di riflessione collettiva.
- d) *didattiche simulative*, che ricorrono a scenari, giochi di ruolo e situazioni immersive per sviluppare la capacità decisionale, la responsabilità e il pensiero strategico. Le simulazioni offrono uno spazio protetto in cui sperimentare, sbagliare e agire, favorendo l'identificazione con i ruoli, l'empatia e l'apprendimento esperienziale.
- e) *didattiche costruzioniste*, basate sull'idea che la conoscenza si costruisce attivamente attraverso la produzione di artefatti significativi. Ispirate al *constructionism* di Papert, queste pratiche promuovono l'apprendimento attraverso il fare, il pensiero progettuale, la sperimentazione con strumenti digitali, la creatività e l'iterazione costruttiva.
- f) *didattiche in connessione con il territorio*: estendono i confini dell'aula per includere contesti significativi, esperienze autentiche, interlocutori reali. Attraverso progetti di Service Learning, educazione civica, educazione ambientale o partenariati con enti locali, gli studenti *apprendono facendo e agendo nel mondo*.

Tali didattiche si inseriscono in maniera coerente nel quadro *dell'Understanding by Design della Differentiated Instruction* (Wiggins, McTighe, 2011; Tomlinson, McTighe, 2006), che enfatizza la necessità di progettare percorsi di apprendimento *a ritroso*, partendo da obiettivi di comprensione duraturi, sviluppati attraverso domande guida e temi essenziali, consentendo allo stesso tempo di coniugare la chiarezza degli obiettivi formativi con la flessibilità metodologica necessaria per rispondere all'eterogeneità delle classi. Tale sinergia rende possibile una progettazione didattica intenzionale, inclusiva e orientata all'*agency*, in cui ogni studente possa accedere alle

medesime finalità educative attraverso percorsi personalizzati e compiti autentici calibrati sulle proprie capacità e potenzialità. Si tratta, come abbiamo visto, di didattiche attive che valorizzano la partecipazione, la co-costruzione del sapere, la riflessione sulle proprie pratiche e l'apprendimento situato nei contesti di vita. In questo quadro, si adottano pratiche didattiche che mirano a coinvolgere direttamente gli studenti in percorsi di apprendimento che stimolano competenze individuali, sociali ed epistemiche (Ilomäki *et. al.*, 2016), fondate sul lavoro di gruppo e la cooperazione costruttiva; sul pensiero critico, creativo e autonomo; sulla metacognizione; sul problem solving; sulle competenze interculturali, comunicative e negoziali; sulle capacità analitiche e digitali; sull'autovalutazione e sul peer-feedback, in una prospettiva che riconosce il valore formativo della riflessività e della responsabilità condivisa nei processi di apprendimento.

L'adozione di queste metodologie rende possibile il passaggio da una scuola centrata sull' "adempimento" ad una scuola che si assume la responsabilità di capacitare gli studenti, ovvero di offrire loro le condizioni per realizzare la propria progettazione esistenziale in modo critico, consapevole e socialmente responsabile. In questa prospettiva, se si considera la *capability to aspire* una *meta-capability* (Hart, 2012), la scuola, in quanto *spazio generativo di aspirazioni*, ha il compito di ampliare il repertorio di opportunità degli studenti attraverso la proposta di metodologie didattiche agentive, che favoriscano cooperazione, riflessività, esplorazione, sperimentazione, e che consentano agli studenti di sviluppare aspirazioni realistiche e sostenibili.

Proprio nell'intreccio tra *comprendione profonda*, *competenze*, *capabilities* e *functionings significativi* si colloca il valore pedagogico delle metodologie agentive. La *comprendione profonda* è, come abbiamo visto, la condizione che consente agli studenti di mobilitare le proprie competenze in modo autentico, riflessivo e situato. Le competenze, a loro volta, rappresentano risorse attivabili che, all'interno di ambienti con funzione capacitante, possono tradursi in *functionings* di valore, ovvero in modi concreti di essere e di agire che gli studenti hanno motivo di apprezzare e perseguitare. In tal senso, la scuola si configura come un ambiente educativo orientato all'espansione delle *libertà sostanziali* (Sen, 1999), offrendo agli studenti reali possibilità di scelta, espressione e progettualità.

Come discusso nel capitolo precedente, la progettazione didattica orientata alla *comprendione profonda* si propone di generare *apprendimenti situati*, *riflessivi* e *trasformativi*, in grado di attivare le *capabilities* degli studenti – ossia l'insieme delle libertà sostanziali di pensare, agire e scegliere con autonomia e significato – e di tradursi in *functionings*, ovvero reali modi di essere e di fare che gli studenti hanno motivo di valorizzare.

Le metodologie agentive, pertanto, favoriscono lo sviluppo congiunto di comprensione, competenza e agency, progettate in modo tale da rendere *effettive* – non solo potenziali – le opportunità di apprendimento significativo e autodeterminato.

In questo senso, le scuole devono essere concepite come *laboratori di sperimentazione sociale*, in cui gli studenti possano esercitare la propria capacità di scegliere, progettare e trasformare il proprio futuro. Le stesse aule scolastiche, intese sia come spazi interni agli istituti sia come ambienti decentrati, diventano, in questo quadro, veri e propri *laboratori agentivi*, in cui si sperimentano approcci didattici disciplinari ed interdisciplinari, si superano le tradizionali separazioni tra teoria e prassi e si costruiscono, attraverso pratiche partecipative e riflessive, le condizioni per una didattica autenticamente capacitante, valorizzando l’esperienza, il dialogo e la riflessività come strumenti per sostenere l’autonomia, la responsabilità e l’esercizio effettivo della libertà di apprendere e di partecipare degli studenti.

Gli ambienti capacitanti, in tale prospettiva, promuovono:

1. l’espansione degli interessi, delle identità e delle intelligenze degli studenti, attraverso pratiche didattiche che valorizzano la soggettività e la riflessività. In questa direzione si collocano, ad esempio, all’implementazione didattica di percorsi di *orientamento formativo* per aiutare a riconoscere le proprie potenzialità e desideri, nonché le *pratiche autobiografiche e metacognitive*, come la creazione di un proprio *portfolio* (cartaceo o digitale), di un *diario di bordo* (Sansone, Bortolotti, Fabbri 2023; Sansone, Fabbri, Bortolotti 2024), la *scrittura riflessiva* (Mezirow, 1991; Perrenoud, 2001) che favoriscono la consapevolezza di sé, la ricostruzione critica dell’esperienza e l’attribuzione di senso alle traiettorie formative personali. A queste si affiancano pratiche dialogiche come il *peer feedback* (Topping, 2017; Sansone, Bortolotti, Fabbri, 2021; 2023), inteso come scambio riflessivo tra pari sui processi e i prodotti dell’apprendimento, che consente di affinare il pensiero critico, di rafforzare l’autoefficacia e di potenziare la capacità di valutare e migliorare il proprio lavoro attraverso il confronto costruttivo con gli altri;
2. lo sviluppo integrato di competenze disciplinari, interdisciplinari e trasversali attraverso la promozione di approcci laboratoriali ed interdisciplinari basati su problemi reali, quali, ad esempio, il *Problem-Based Learning*, il *Project-Based Learning* e il *Inquiry-Based Learning* (Hung, Jonassen, Liu, 2008; Kilpatrick 1918; Boud, Molloy, 2013) per favorire processi di riflessione guidata in vista di promuovere autonomia, cooperazione, gestione del tempo e delle risorse, pensiero critico, lavoro di gruppo, risoluzione creativa e collaborativa di problemi complessi. Tali approcci offrono agli studenti l’opportunità di affrontare compiti autentici che valorizzino la

dimensione pratica e progettuale dell'apprendimento e di esplorare attivamente i fenomeni, formulare ipotesi, sperimentare e costruire il sapere attraverso l'interazione con il contesto. In questo modo, si sostiene lo sviluppo dell'auto-direzione e della capacità di interrogare il reale, all'interno di spazi laboratoriali e ambienti di apprendimento flessibili – reali e virtuali – che supportino l'agency attraverso metodologie quali il *Cooperative Learning* (Johnson, Johnson, Holubec, 1996; Kagan 1994) piuttosto che il *Game-Based Learning Learning* (Bonaiuti, Bruni, 2014; Prensky, 2007), in vista di attivare dinamiche ludiche, narrative e simulate, per favorire l'*engagement*, la motivazione, attivando la dimensione affettiva e relazionale e rafforzando la capacità di affrontare situazioni complesse in modo flessibile e strategico.

3. la realizzazione di progettazioni esistenziali sostenibili, ad esempio sviluppando competenze di cittadinanza attiva attraverso percorsi di *Service Learning* (Bringle, Hatcher, 2009; Fiorin, 2016) e collaborazioni con il territorio o la strutturazione di esperienze didattiche che coinvolgano gli studenti in attività di utilità sociale, permettendo loro di agire concretamente nel proprio contesto collegando conoscenza, esperienza e responsabilità e sviluppando capacità riflessive, sensibilità etica e senso di appartenenza alla comunità. La *simulazione partecipativa*, grazie ad esempio a *laboratori di Teatro sociale*, attraverso il corpo, l'emozione e la drammatizzazione, consente agli studenti di esplorare ruoli, punti di vista e situazioni di vita reale, attivando empatia, coscienza critica e competenze comunicative, in uno spazio educativo profondamente trasformativo, proponendo scenari complessi che richiedono decisioni condivise, assunzione di responsabilità, offrendo agli studenti la possibilità di sperimentare ruoli sociali e agire come cittadini consapevoli in contesti protetti ma realistici.

La seguente tabella sinottica (tab. 3) consente un confronto trasversale tra diverse metodologie e tecniche che possono essere, sulla base della teorizzazione proposta in questo volume, considerante agentive, mettendo a sistema, anche se in maniera non certo esaustiva, i diversi modi in cui la students' agency può essere promossa, rafforzata e trasformata nelle prassi didattiche. Per ciascuna di esse viene evidenziato il nucleo agentivo che la caratterizza, la domanda guida per il/la docente, le strategie attivanti e le modalità concrete attraverso cui viene promossa la students' agency.

I paragrafi seguenti approfondiranno alcune di queste metodologie e tecniche didattiche, evidenziando come esse contribuiscano a potenziare l'agency degli studenti, costruendo ambienti di apprendimento con funzione capacitante, favorendo la libera espansione dei capability e la realizzazione dei funzionamenti che gli studenti hanno ragione di valorizzare (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Tab. 3 – Tabella sinottica delle pratiche didattiche agentive.

Pratica didattica	Cosa la rende agentiva	Domanda guida per il/la docente	Strategie e strumenti attivanti	Modalità agentiva concreta
<b>Cooperative Learning</b>	Promuove interdipendenza positiva, responsabilità condivisa, dialogo tra pari, riflessione metacognitiva e supporto reciproco.	Come posso strutturare attività cooperative che valorizzino il contributo di ogni studente?	Formazione di piccoli gruppi eterogenei, assegnazione di ruoli, strutture cooperative (es. Think-Pair-Share, Jigsaw), realizzazione di prodotti collettivi, feedback tra pari e peer assessment dialogico.	Attraverso attività strutturate che favoriscono il dialogo tra pari, l'autovalutazione, la riflessione condivisa e il supporto reciproco, stimolando agency relazionale, epistemica e partecipativa in un contesto cooperativo.
<b>Problem-Based Learning</b>	Centralità del problema autentico, co-costruzione della conoscenza, autonomia, pensiero critico e riflessione.	Come posso proporre problemi autentici che stimolino autonomia e riflessione nei miei studenti?	Analisi collaborativa del problema, ricerca autonoma, discussione riflessiva, presentazione pubblica, autovalutazione e feedback formativo.	Attraverso la risoluzione collaborativa di problemi autentici e la riflessione critica sul processo, valorizzando l'autonomia, il pensiero critico e la responsabilità collettiva.
<b>Inquiry-Based Learning</b>	Favorisce curiosità epistemica, autoefficacia, autonomia decisionale, autoregolazione cognitiva e metacognitiva.	In che modo posso incoraggiare gli studenti a porsi domande e a indagare in modo autonomo?	Formulazione di quesiti, ricerca autonoma, analisi critica delle fonti, discussione dei risultati, valutazione riflessiva del percorso.	Attraverso percorsi di indagine aperta guidati da domande autentiche, che sviluppano agency personale, riflessiva e decisionale.
<b>Game-Based Learning</b>	Attiva agency cognitiva, motivazionale e relazionale. Gli studenti prendono decisioni, risolvono problemi, sperimentano conseguenze in ambienti immersivi. Favorisce l'engagement, l'autonomia e la collaborazione in contesti ludici e simulati.	In che modo l'esperienza ludica permette agli studenti di prendere decisioni significative, esercitare autonomia e riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni?	Giochi digitali educativi (Minecraft Education, Classcraft, Kahoot!), giochi di ruolo, serious games, game design da parte degli studenti, piattaforme di gamification e badge system.	Gli studenti assumono ruoli attivi, esplorano soluzioni, prendono decisioni e agiscono su ambienti virtuali o simulati. Il feedback immediato e la narrazione interattiva favoriscono riflessività e autoregolazione, sostenendo una agency situata e critica.
<b>Writing-to-Learn</b>	Stimola la riflessione metacognitiva, il pensiero critico, l'autovalutazione e la costruzione autonoma del sapere.	Come posso usare la scrittura riflessiva per potenziare la comprensione e la consapevolezza degli studenti?	Scritture brevi (minute papers, riflessioni personali), domande guida, feedback personalizzati, uso di rubriche e journaling.	Attraverso attività di scrittura riflessiva che facilitano la metacognizione, la consapevolezza critica e l'autodeterminazione del percorso cognitivo.
<b>Diario di bordo</b>	Favorisce la riflessione personale, la metacognizione e l'attribuzione di significato all'esperienza; rafforza l'autoregolazione e la consapevolezza dei propri percorsi di apprendimento.	Il diario consente agli studenti di riflettere criticamente sul proprio apprendimento e sulle trasformazioni che stanno vivendo?	Scrittura riflessiva guidata, domande metacognitive, rubriche narrative, diario individuale o di gruppo cartaceo/digitale.	Gli studenti rielaborano criticamente le esperienze, monitorano il proprio apprendimento e sviluppano una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie scelte formative.
<b>Peer Feedback</b>	Attiva riflessività, autovalutazione, metacognizione, agency relazionale e corresponsabilità nei processi valutativi.	Come posso strutturare momenti di feedback tra pari che rafforzino la riflessività e la responsabilità degli studenti?	Rubriche condivise, revisione collaborativa, feedback narrativo, self/peer assessment, strategie metacognitive come wait-generate-validate.	Attraverso pratiche di valutazione tra pari, in cui il confronto critico alimenta consapevolezza, agency valutativa e apprendimento situato.
<b>Service Learning</b>	Integra apprendimento e impegno civico, rafforza l'identità, la partecipazione e la responsabilità sociale.	Come posso connettere i contenuti scolastici con bisogni reali della comunità per attivare la partecipazione critica degli studenti?	Co-progettazione con enti locali, interventi sociali, riflessione critica sull'esperienza, condivisione pubblica dei risultati.	Attraverso esperienze educative concrete, radicate nel territorio e nella reciprocità, che stimolano agency sociale, critica e trasformativa.
<b>Making</b>	Attiva agency epistemologica, cognitiva, progettuale e trasformativa; permette di apprendere facendo, decidendo, sbagliando, creando.	In che modo ciò che si costruisce consente agli studenti di trasformare sé e il mondo?	Progettazione e costruzione di artefatti fisici o digitali; ambienti makerspace; uso di materiali semplici o digital fabrication.	Gli studenti sono autori e costruttori del proprio sapere attraverso l'interazione con materiali e idee.
<b>Tinkering</b>	Attiva agency situata, esplorativa, creativa, riflessiva; stimola decisione autonoma, scoperta personale e gestione dell'incertezza.	L'attività permette agli studenti di esplorare e scegliere liberamente?	Attività aperte, iterazione continua, gioco simbolico, materiali destrutturati, spazi flessibili e incoraggianti l'errore.	L'apprendimento emerge dal processo, non dal prodotto; valorizzazione dell'errore.
<b>Coding</b>	Attiva agency tecnologica, espressiva, identitaria, sociale; consente l'espressione personale e la partecipazione significativa; costruisce agency tecnologica e critica.	In che misura il coding attiva espressione personale e impegno sociale?	Uso di ambienti di programmazione visuale (es. Scratch), progetti narrativi digitali, creative coding, remix e storytelling.	Il codice come linguaggio per raccontare, creare, agire nel mondo.

## 4. Pratiche didattiche cooperative: interdipendenza e agency sociale

All'interno delle didattiche attive, un ruolo di particolare rilievo è svolto dalle metodologie cooperative, basate sull'assunto che l'apprendimento avvenga in modo più efficace attraverso l'interazione tra pari (Vigotskij, 1978; Bruner, 1996) e la costruzione condivisa della conoscenza, sull'aiuto reciproco e sulla responsabilità collettiva per il successo di tutti i membri del gruppo. Le metodologie cooperative riconoscono quindi il valore educativo delle dinamiche sociali e della negoziazione dei significati, mirando alla creazione di ambienti in cui gli studenti apprendono non solo dai docenti, ma anche – e soprattutto – dagli scambi e dalle interazioni con i compagni. Come evidenziano Johnson e Johnson (1999), un ambiente di apprendimento cooperativo ben strutturato promuove l'interdipendenza positiva, l'interazione faccia a faccia, la responsabilità individuale e collettiva, l'insegnamento esplicito delle abilità sociali e la revisione metacognitiva del lavoro svolto. Queste metodologie si distinguono per la capacità di attivare dimensioni cognitive, relazionali, emotive e partecipative dell'apprendimento, favorendo al contempo il senso di appartenenza, la fiducia reciproca e l'inclusione tra gli studenti. Attraverso processi di collaborazione intenzionale, esse sostengono lo sviluppo delle competenze sociali e civiche, fondamentali per l'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile.

Tra le principali pratiche cooperative troviamo il *Learning Together* di Johnson e Johnson (1994), che prevede l'uso intenzionale di piccoli gruppi eterogenei per promuovere l'interdipendenza positiva e la responsabilità condivisa; il *Jigsaw* di Aronson e colleghi (1978), in cui ogni studente ha un ruolo insostituibile nel gruppo ed è responsabile di una parte del contenuto complessivo; il *Group Investigation* di Sharan e Sharan (1992), sviluppato per gestire la classe come una “comunità di ricerca” in cui i gruppi definiscono e approfondiscono insieme i temi di studio; lo *Structural Approach* di Kagan (1994) che propone strutture cooperative precise e ripetibili per garantire l'interazione simultanea e l'equa partecipazione; la *Complex Instruction* di Cohen e colleghi (1999), progettata per sviluppare forme di pensiero evolute attraverso l'indagine di contenuti disciplinari in gruppi eterogenei e in classi multculturali. Ciascuna di queste strategie, pur differenziandosi per struttura e finalità specifiche, si basa su un comune nucleo valoriale: l'apprendimento come processo partecipativo, dialogico e inclusivo, in cui ogni studente ha un ruolo attivo e significativo.

In questo quadro, il *Cooperative Learning* rappresenta una delle espressioni più consolidate e studiate di metodologie cooperative, in quanto offre un modello strutturato e riccamente documentato per promuovere

apprendimento significativo, competenze sociali e agency trasformativa negli studenti.

## 4.1. Cooperative Learning

Tra le metodologie didattiche agentive che favoriscono l'attivazione delle risorse personali, relazionali e partecipative degli studenti, il *Cooperative Learning* (CL) rappresenta un approccio centrale, in quanto si fonda su principi pedagogici che promuovono l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, l'insegnamento diretto di abilità sociali; la responsabilità individuale e collettiva, la revisione metacognitiva del lavoro svolto, l'eterogeneità dei gruppi, l'equa partecipazione, l'interazione simultanea, la realizzazione continua di artefatti o prodotti che dimostrino le padronanze conoscitive raggiunte, la classe interpretata come contesto di piccoli gruppi e la valutazione individuale e di gruppo dimostrino le padronanze conoscitive raggiunte, la classe interpretata come contesto di piccoli gruppi e la valutazione individuale e di gruppo (Johnson, Johnson, Holubec, 1996; Comoglio, Cardaso, 1996; Johnson, Johnson, Smith, 2007; Kagan, Kagan, 2009; Ellerani, 2013b) (Tab. 4).

Tab. 4 – Caratteristiche del CL.

Elemento chiave	Descrizione sintetica	Strategie operative
Interdipendenza positiva	Percezione di essere collegati reciprocamente: il successo individuale dipende da quello degli altri	Obiettivi comuni, ricompense condivise, ruoli complementari...
Interazione promozionale faccia a faccia	Comportamenti di supporto e incoraggiamento reciproco durante il lavoro di gruppo	Strutturazione favorevole degli spazi, uso di ruoli di supporto, promozione del feedback...
Insegnamento diretto di abilità sociali	Insegnamento esplicito delle abilità necessarie per lavorare in gruppo	Sessioni di insegnamento e modellamento di competenze sociali, pratiche di cittadinanza...
Responsabilità individuale e di gruppo	Responsabilità di ogni membro verso il proprio lavoro e il successo del gruppo	Monitoraggio individuale, assegnazione di ruoli, interdipendenza delle attività...
Revisione metacognitiva	Processo di revisione del lavoro svolto e riflessione sui processi di apprendimento	Discussioni di gruppo, autovalutazione, uso di rubriche e portfolio, ...
Eterogeneità dei gruppi	Composizione di gruppi eterogenei per abilità, genere, età, stili cognitivi	Formazione di gruppi misti su base di criteri diversificati
Equa partecipazione	Garantire che tutti i membri contribuiscano attivamente e in modo bilanciato.	Strutturazione delle attività in modo che tutti i membri abbiano responsabilità specifiche

Interazione simultanea	Massimizzare le interazioni simultanee tra membri del gruppo	Strutture cooperative che aumentano le interazioni tra pari (ad esempio <i>Think-Pair-Share</i> )
Realizzazione continua di artefatti/prodotti	Produzione continua di artefatti che dimostrano le conoscenze apprese	Compiti autentici con produzione di materiali condivisi (posteri, progetti, presentazioni...)
Classe come contesto di piccoli gruppi	Utilizzare la classe come rete di piccoli gruppi cooperativi	Creazione di piccoli gruppi stabili, gestione dell'aula in isole collaborative
Valutazione individuale e di gruppo	Verifica costante con feedback continuo, sia individuale sia di gruppo.	Preparazione condivisa delle prove, uso di risultati per fissare nuovi obiettivi

Queste caratteristiche la rendono una delle metodologie agentive per eccellenza, poiché facilita l'emergere di pratiche educative che riconoscono e valorizzano il ruolo attivo degli studenti nel processo di apprendimento, in linea con il costrutto di agency (Emirbayer, Mische, 1998; Eteläpelto *et. al.*, 2013). Nel contesto di questa metodologia, gli studenti sono soggetti attivi che co-costruiscono conoscenze e significati attraverso il dialogo, la negoziazione e la riflessione condivisa, favorendo lo sviluppo di competenze che abbracciano le dimensioni cognitive, sociali e relazionali dell'apprendimento (Mortari, 2008).

Accanto ai contributi teorici di Johnson e Johnson (2005), Slavin (1995) e Cohen (1999) un ruolo centrale nello sviluppo del Cooperative Learning è stato svolto da Kagan (2011), che ha elaborato un approccio strutturale finalizzato a tradurre i principi cooperativi in pratiche didattiche accessibili ed efficaci. Attraverso la progettazione delle cosiddette Kagan Structure (*Think-Pair-Share*, *Round Robin*, *Rally Robin*, *Quiz-Quiz-Trade*, ecc.), Kagan (2011) ha sistematizzato modalità operative che garantiscono l'interazione simultanea di tutti gli studenti, promuovono l'interdipendenza positiva, stimolano il supporto reciproco e responsabilizzano individualmente ciascun partecipante. Il suo contributo si distingue per l'attenzione metodologica a bilanciare equamente il tempo di parola, l'attività cognitiva e la partecipazione emotiva di ogni studente, prevenendo fenomeni di esclusione o passività. Recenti studi (Dorji *et. al.*, 2021) confermano che l'applicazione intenzionale delle *Kagan Structures* incrementa significativamente l'engagement cognitivo ed emotivo degli studenti, migliorando l'attenzione, il senso di appartenenza al gruppo, l'interazione simultanea e l'equa partecipazione. In particolare, il modello "PIES" di Kagan (*Positive Interdependence*, *Individual Accountability*, *Equal Participation*, *Simultaneous Interaction*) rappresenta una guida operativa essenziale per progettare ambienti cooperativi realmente inclusivi ed efficaci. Tuttavia, l'efficacia delle pratiche cooperative può essere limitata da condizioni logistiche inadeguate (aula piccole, arredi

fissi, elevato numero di studenti), richiedendo una progettazione attenta anche degli spazi fisici e dell'organizzazione della classe.

Un ulteriore arricchimento della visione sul Cooperative Learning proviene dai contributi di Sharan e Sharan (1992; 1998), i quali propongono una concezione che va oltre la dimensione del gruppo per focalizzarsi sulla trasformazione dell'intera classe in una rete sociale cooperativa. Secondo gli autori, il Cooperative Learning non è solo una tecnica didattica, ma un vero e proprio cambiamento della struttura sociale della classe: da aggregato di individui a sistema relazionale integrato. Questo approccio enfatizza l'importanza di creare gruppi relativamente stabili, impegnati in progetti autentici e complessi, promuovendo nel tempo il senso di appartenenza, la responsabilità e l'interazione significativa tra pari. Gli autori sottolineano inoltre che il successo del Cooperative Learning richiede una stretta collaborazione tra insegnanti, dirigenti scolastici e istituzione educativa nel suo complesso. Solo attraverso un impegno condiviso nella progettazione, nel coordinamento e nella risoluzione dei problemi organizzativi è possibile consolidare pratiche cooperative sostenibili e durature. Questa prospettiva amplia la portata del Cooperative Learning, evidenziandone il potenziale trasformativo non solo a livello cognitivo e sociale, ma anche istituzionale e culturale.

Mendo-Lázaro e colleghi (2018) evidenziano come l'apprendimento cooperativo sia percepito dagli studenti come promotore di partecipazione attiva e coinvolgimento, soprattutto quando integrato con approcci tradizionali, configurandosi così come una metodologia che facilita esperienze di *engagement* autentico e sviluppo di competenze sociali attraverso l'interazione diretta nei gruppi di lavoro. In particolare, gli studenti valutano positivamente la combinazione tra lezioni frontali e compiti cooperativi, riconoscendo nell'ambiente cooperativo il contesto ideale per sviluppare abilità sociali adeguate.

Having cooperative learning in the classroom implies learning together in groups, while also acquiring social skills for working in a team, as the cooperative environment is ideal for developing the adequate social skills. [...] The group members learn by bringing into play a series of essential social skills what fully engage social cognition, insofar as they require understanding social habits and norms that lead to cooperation between the team members. [...] In cooperative learning, the students imitate other companions (modeling), practice the learnt communicative and social skills (behavioral trials), and receive information immediately concerning their behavior from their companions (feedback). Finally, they transfer what they have learnt to other, different situations (generalization) (p. 2)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> «L'inserimento dell'apprendimento cooperativo in classe implica l'apprendimento condiviso in gruppo, accompagnato dall'acquisizione di competenze sociali necessarie al lavoro

In particolare, il cooperative learning si distingue per il suo impatto diretto e significativo sulle dimensioni partecipative e relazionali dell’agency, configurandosi come una metodologia centrata sulla mutua interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, in cui il successo collettivo dipende dal contributo attivo di ciascun partecipante (Lipponen, Kumpulainen, 2011). Gli studenti sono coinvolti in attività orientate a obiettivi comuni, che richiedono la condivisione di conoscenze, il supporto reciproco e la corresponsabilità per il raggiungimento degli esiti concordati, elementi che promuovono la *ease of participation* e il *peer support*, due dimensioni cruciali per il sostegno dell’agency sociale (Jääskelä *et. al.*, 2020). In questi contesti, il cooperative learning contribuisce a ridurre le barriere emotive alla partecipazione, favorendo la costruzione di un clima di sicurezza psicologica e di fiducia tra pari, fondamentali per il consolidamento delle competenze relazionali.

Un contributo rilevante proviene dallo studio di Van Ryzin e Roseth (2018), condotto su studenti della scuola secondaria di primo grado, che dimostra come il cooperative learning, strutturato secondo i principi di interdipendenza positiva e responsabilità individuale (Johnson, Johnson, 2005; Slavin, 1995), migliori significativamente le relazioni tra pari, riducendo fenomeni di bullismo, vittimizzazione e stress percepito tra gli studenti più marginalizzati. L’approccio proposto nello studio si fonda sull’interazione positiva strutturata tra pari – attraverso l’uso di *scripts* – che aiuta a rompere il fenomeno dell’omofilia tra bulli, riequilibrando le dinamiche di gruppo e favorendo lo sviluppo di nuove amicizie per gli studenti socialmente isolati. Gli effetti di tale approccio sono stati misurati mediante il *Peer Nomination Inventory* e il *SiC Questionnaire*, confermando una riduzione dello stress percepito e una maggiore inclusione relazionale tra gli studenti (Van Ryzin, Roseth, 2018). La ricerca di O’Donnell e colleghi (1987) ha analizzato gli effetti del cooperative learning strutturato (*scripted*) su tre dimensioni: cognitive, sociali/affettive e metacognitive. Lo studio dimostra che le *dyadi scriptate*<sup>7</sup> ottengono risultati migliori rispetto al lavoro individuale nella

di squadra, poiché l’ambiente cooperativo è ideale per sviluppare abilità sociali adeguate. [...] I membri del gruppo apprendono attivando una serie di competenze sociali essenziali, che coinvolgono pienamente la cognizione sociale, in quanto richiedono la comprensione delle abitudini e delle norme sociali che favoriscono la cooperazione tra i membri del team. [...] Nell’apprendimento cooperativo, gli studenti imitano i compagni (modeling), mettono in pratica le abilità comunicative e sociali apprese (prove comportamentali) e ricevono un riscontro immediato sul proprio comportamento da parte dei pari (feedback). Infine, trasferiscono quanto appreso ad altre situazioni differenti (generalizzazione)», la traduzione è dell’autrice.

<sup>7</sup> Nello studio di O’Donnell, Dansereau, Hall e Rocklin (1987), le *dyadi scriptate* si riferiscono a coppie di studenti che seguono una sequenza predefinita di interazioni, scandite da ruoli e compiti precisi, come il riassunto verbale dei contenuti e il feedback reciproco. Questa

rievocazione di contenuti, riducono l'ansia percepita e sviluppano valutazioni più positive nei confronti dei partner di apprendimento. Inoltre, gli studenti inseriti in cooperative learning *scriptato* mostrano una maggiore accuratezza nell'autovalutazione delle proprie prestazioni, favorendo così lo sviluppo di competenze metacognitive (O'Donnell *et. al.*, 1987). Questo approccio facilita non solo l'apprendimento dei contenuti, ma anche le abilità di riflessione critica e di regolazione del proprio apprendimento, aspetti centrali per il consolidamento dell'*agency*.

Un supporto empirico al cooperative learning emerge dagli studi di Sawyer e colleghi (2017) e Hebles, Yaniz-Álvarez-de-Eulate e Jara (2019), che analizzano l'efficacia di diverse tecniche di apprendimento attivo nel promuovere lo scambio di idee, la negoziazione di significati e l'elaborazione critica dei contenuti. Il CL favorisce l'acquisizione di conoscenze di base e stimoli il pensiero di ordine superiore, la motivazione intrinseca e l'*engagement*, evidenziando il suo contributo alla competenza di *team work*. Esso comprende dimensioni quali l'efficacia collettiva, la pianificazione, la risoluzione di problemi e la gestione dei conflitti, elementi strettamente connessi alla costruzione di ambienti capacitanti e all'attivazione dell'*agency* relazionale e partecipativa degli studenti.

The results show that CL had a positive, significant influence on five dimensions of TC: collective efficacy, planning, goal setting, problem solving and conflict management. These dimensions are strategic components of effective teamwork and a solid basis from which global TC can be developed (p. 101)<sup>8</sup>.

Un'importante riflessione critica sull'efficacia delle diverse tecniche di cooperative learning emerge dal contributo di Stanczak e colleghi (2022), che, attraverso cinque esperimenti randomizzati condotti nella scuola secondaria di primo grado, ha valutato l'impatto del Jigsaw Classroom sui risultati di apprendimento. L'analisi meta-analitica interna non ha evidenziato differenze significative tra il Jigsaw e l'insegnamento tradizionale o l'apprendimento individuale, suggerendo che il successo di tale metodologia dipende fortemente dal contesto di implementazione, dalla qualità della formazione

forma di cooperative learning, definita “scriptata” o “strutturata”, si basa sull’uso di copioni che guidano il processo di collaborazione, facilitando l’esplicitazione dei processi cognitivi e metacognitivi.

<sup>8</sup> «I risultati mostrano che l'apprendimento cooperativo ha avuto un'influenza positiva e significativa su cinque dimensioni della competenza di lavoro in team: efficacia collettiva, pianificazione, definizione degli obiettivi, problem solving e gestione dei conflitti. Queste dimensioni costituiscono componenti strategiche del lavoro di squadra efficace e rappresentano una solida base da cui sviluppare la competenza globale di team working», la traduzione è dell'autrice.

dei docenti e dall’adattamento dei materiali didattici. In particolare, si è visto come le dimensioni strutturali e sociali del Jigsaw possano generare dinamiche sia cooperative sia competitive tra gli studenti (Aronson, Patnoe, 2011), e come l’efficacia risulti influenzata da fattori come la complessità dei compiti (Kirschner *et. al.*, 2006), il livello di preparazione dei partecipanti e il clima di classe (Roseth, Johnson, Johnson, 2008). Questo aspetto richiede quindi un’attenta progettazione pedagogica per garantire che le pratiche di cooperative learning si traducano effettivamente in pratiche capacitanti ed inclusive, evitando gli errori di semplificazione progettuale non contestualizzata.

Ulteriori conferme sull’efficacia del cooperative learning provengono dalla meta-analisi condotta da Ginsburg-Block, Rohrbeck e Fantuzzo (2006), che ha esaminato l’impatto di interventi di Peer-Assisted Learning (PAL), tra cui rientrano il cooperative learning e il peer tutoring, su dimensioni sociali, comportamentali e di *self-concept* oltre che sugli esiti accademici. I risultati dimostrano che questi interventi producono effetti positivi significativi, in particolare nelle aree del comportamento prosociale e della percezione di sé. Inoltre, la meta-analisi evidenzia come elementi strutturali quali la definizione dei ruoli, l’autonomia degli studenti e le ricompense di gruppo interdipendenti siano associati a risultati maggiormente marcati (Rohrbeck *et. al.*, 2003).

Inoltre, uno studio condotto da Mayordomo (2014) su studenti universitari di matematica ha evidenziato una correlazione alta e significativa tra Cooperative Learning e sviluppo delle competenze sociali ( $r = 0.650$ ), confermando che tale metodologia contribuisce in modo sostanziale alla costruzione di contesti educativi in cui le risorse relazionali e partecipative degli studenti vengono rafforzate. Tra le strategie adottate nello studio, si elencano il Jigsaw (Sharan, 1994), il *Learning Together* (Johnson, Johnson, 1994) ed il *Think-Pair-Share* (riflessione individuale- confronto delle idee in coppia - condivisione delle riflessioni con l’intera classe) (Lyman, 1981; Sutopo *et al.*, 2020), la quale si è distinta come la più efficace per stimolare la comunicazione tra pari e l’engagement attivo, con una valutazione media di 4.23 su 5 da parte degli studenti, evidenziando l’efficacia del CL nel facilitare la negoziazione dei significati e l’interazione tra i membri del gruppo. «It also enhances the student’s skill in oral communication as they express their ideas to other students» (p. 112)<sup>9</sup>, promuovendo la students’ voice e il confronto tra pari, dimensioni chiave dell’agency sociale.

<sup>9</sup> «Questa modalità, inoltre, potenzia le competenze degli studenti nella comunicazione orale, poiché li incoraggia a esprimere le proprie idee agli altri studenti», la traduzione è dell’autrice.

Attraverso la struttura cooperativa, le dinamiche tra pari vengono organizzate in modo che ogni studente possa esercitare la propria agency mediante la partecipazione attiva, la negoziazione dei significati e la gestione condivisa dei processi di apprendimento (Vygotskij, 1997; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995).

Un ulteriore aspetto distintivo di questo approccio è rappresentato dalla sua dimensione valutativa, che assume una configurazione profondamente dialogica e collaborativa, attraverso pratiche di *peer assessment* e di *feedback reciproco* (Boud, Molloy, 2013). Gli studenti sono invitati a valutare non solo il proprio contributo, ma anche quello degli altri membri del gruppo, facilitando processi di riflessione condivisa e di coordinamento delle strategie di lavoro. Questa modalità valutativa rafforza le relazioni di fiducia e la corresponsabilità tra studenti, sostenendo le dimensioni relazionali dell'agency (*teacher support, trust*) e promuovendo un dialogo valutativo in grado di ampliare le opportunità di partecipazione e di rafforzare la sicurezza emotiva all'interno del contesto di apprendimento (Jääskelä *et. al.*, 2020). In questo quadro, il cooperative learning, integrato all'educazione tra pari come delineato da Ellerani (2009a), si configura come una delle espressioni più efficaci delle metodologie didattiche agentive, in quanto favorisce la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e capacitanti, dove le dimensioni personali, relazionali e partecipative dell'agency vengono attivamente coltivate attraverso dinamiche di collaborazione, corresponsabilità e mutuo supporto (Johnson, Johnson, Smith, 2007; Lipponen, Kumpulainen, 2011). Studi empirici dimostrano infatti che il cooperative learning aumenta l'engagement, rafforza le relazioni interpersonali e promuove il senso di appartenenza degli studenti al gruppo e al contesto educativo (Jääskelä *et. al.*, 2020). Inoltre, la presenza di pratiche valutative dialogiche, come il *peer assessment*, contribuisce in modo significativo allo sviluppo di un clima di fiducia e corresponsabilità, fondamentale per il consolidamento dell'agency in ottica formativa e trasformativa (Boud, Molloy, 2013; Järvenoja, Järvelä, 2009).

## **5. Didattiche laboratoriali: azione concreta e sapere *embodied***

Con il concetto di *didattica laboratoriale* (o *didattica per laboratori*) ci si riferisce a quell'ambito della pedagogia che indaga le strutture e le pratiche didattiche fondate sull'esperienza diretta e sull'uso di metodologie attive (Nigris, Negri, Zuccoli, 2007) in vista della partecipazione degli studenti. Contrapponendosi, concettualmente e operativamente, a una didattica prettamente tradizionale, la didattica laboratoriale non escludere del tutto quella

di tipo trasmissivo, ma enfatizza una strategia di insegnamento basata esplicitamente e costantemente sul *fare* degli studenti, sul *learning by doing* deweyano, che si avvale, anche se ciò non è una condizione del tutto indispensabile, di strumenti e spazi specializzati (Frabboni, 1999; Baldacci, 2008; Guerra, 1993). Come sottolineato dalle più recenti indicazioni pedagogiche, il laboratorio è il luogo in cui l'insegnante predisponde situazioni problematiche aperte, variamente strutturate, dotando gli studenti di strumenti cognitivi e materiali funzionali alla gestione autonoma di processi risolutivi da parte di singoli e gruppi.

Il passaggio dal laboratorio come luogo specialistico alla *didattica laboratoriale* come approccio metodologico (Frabboni, 2004; Dozza, 2004; Baldacci, 1998) trova radici profonde nella filosofia empirista e nelle teorie educative di Comenio, sviluppate ulteriormente da Rousseau, per giungere alle elaborazioni teoriche del primo Novecento e alle successive sperimentazioni educative della seconda metà del secolo, specialmente nelle scuole dell'infanzia e primaria (Freinet 1967/1969). Questa evoluzione storica ha un punto nodale nella fondazione della Laboratory School dell'Università di Chicago ad opera di Dewey agli inizi del '900, che ha delineato il laboratorio come spazio privilegiato per l'indagine e la risoluzione di problemi concreti percepiti come rilevanti sia dagli studenti sia dagli insegnanti e riconosciuti dalla comunità scientifica come significativi per la crescita personale e culturale. In quest'ottica, il laboratorio incarna una precisa idea di insegnamento e di apprendimento, rappresentando un ponte tra scuola e vita reale, concepito come ambiente educativo integrato.

La didattica laboratoriale si caratterizza principalmente per la centralità assegnata all'esperienza attiva degli studenti, valorizzando la loro interazione con l'ambiente circostante e l'azione concreta come momenti fondamentali per la costruzione della conoscenza. In quest'ottica, il *laboratorio* rappresenta una metodologia didattica attiva e interdisciplinare, capace di attraversare, metticiare e valorizzare diversi campi del sapere. Tale approccio metodologico favorisce la comprensione profonda degli studenti.

La strategia didattica del laboratorio propone l'esperienza di insegnamento/apprendimento sottoforma di ricerca, di sperimentazione attiva da parte del singolo e/o del gruppo di autonome strategie di costruzione della conoscenza: in esso deve essere possibile, sulla base delle proprie conoscenze e anche seguendo la propria creatività, sperimentare le modalità didattiche del 'problem solving', così come quelle del 'learning by doing', quindi smontare e rimontare in prima persona, distruggere e ricreare in forma nuova, proporsi obiettivi, discuterli in gruppo, sottoporli a verifica sperimentale, valutare i risultati ottenuti (Fabbri, 2010, p. 1).

In contesti laboratoriali, infatti, gli studenti sperimentano direttamente, con mente e corpo, l'esplorazione degli oggetti, delle relazioni tra questi e con l'ambiente, sviluppando al contempo consapevolezza di sé, degli altri, e delle regole e dei valori propri del contesto di appartenenza. Si tratta di una nuova *forma mentis* degli insegnanti, convinti dell'estrema opportunità di impegnare i propri studenti in azioni di ricerca, scoperta, sperimentazione, verifica, controllo e della più rilevante efficacia di tale atteggiamento formativo rispetto a quello consueto.

L'immersione completa in tali esperienze, affiancata da momenti di riflessione che coinvolgono linguaggio, motivazione e azione, richiede necessariamente una facilitazione da parte degli insegnanti. Questi ultimi hanno il compito di predisporre ambienti educativi favorevoli, accompagnando e guidando i percorsi formativi, mantenendo una posizione equilibrata tra stabilità e flessibilità, garantendo un supporto "soffice", nella direzione di uno *scaffolding* attento a non sostituire gli studenti nella costruzione condivisa della conoscenza. Ciò consente di tracciare autonomamente percorsi di apprendimento, fondati su responsabilità e progettualità condivisa.

Diversi studi internazionali, tra cui l'indagine OCDE-TALIS (2014), sottolineano il valore dell'apprendimento attivo per il miglioramento degli esiti educativi. In particolare, la meta-analisi di Hattie (2012), basata su una vasta raccolta di ricerche empiriche, conferma con chiarezza il ruolo determinante svolto dagli insegnanti per l'efficacia della didattica laboratoriale, rafforzando l'idea che l'apprendimento sia frutto di interazioni intenzionali, contestualizzate e significative.

Da questa prospettiva, la didattica laboratoriale assume un ruolo determinante nel processo educativo, generando *significati profondi* per gli studenti, visti e valorizzati in quanto soggetti attivi, creativi e responsabili del proprio percorso di apprendimento e crescita teorico-pratica (Zecca, 2016). Le diverse metodologie didattiche laboratoriali non mirano esclusivamente al raggiungimento di obiettivi cognitivi e abilità specifiche, bensì puntano a formare *disposizioni mentali e attitudinali profonde*, allo sviluppo di un pensiero capace di comprendere e affrontare i problemi concreti della vita quotidiana e dell'esistenza personale, mirando in primo luogo alla consapevolezza di sé. Tali disposizioni sono indispensabili per diventare cittadini competenti all'interno di una società democratica, nella quale ciascun individuo abbia la possibilità di partecipare attivamente, prendere decisioni consapevoli e vedere tutelati i propri diritti e doveri, che ne garantiscono la libertà. In questo senso, la partecipazione democratica è resa possibile dall'accesso equo alle risorse e alla conoscenza. Come sottolineava Gramsci si tratta dell'accesso ad una conoscenza capace di alimentare la libertà di pensiero e

di parola, l'autonomia di giudizio e la forza immaginativa, in vista di una cittadinanza matura e responsabile.

Ogni discorso sulla didattica laboratoriale si ricollega necessariamente a una precisa visione della scuola e del suo ruolo nella società contemporanea, nonché a una specifica concezione degli studenti e degli insegnanti, della funzione sociale di questi ultimi e delle competenze professionali necessarie (De Bartolomeis, 1982; Frabboni, 2004; Baldacci, 2014). Concezione che porta a pensare alla scuola come un sistema aperto di laboratori, situati *dentro e fuori* le mura scolastiche, in situazione di non continuità con il territorio, orientata ad una formazione inclusiva, al pluralismo ed alle diversità, fondata su risultati educativi costruiti in maniera intersoggettiva insieme agli studenti e supportati da evidenze qualitative (Altet, 2013).

## **5.1. Problem-Based Learning (PBL)**

Tra le metodologie didattiche orientate a sostenere lo sviluppo della students' agency in un contesto laboratoriale, il *Problem-Based Learning* (PBL) occupa una posizione di rilievo per la sua capacità di promuovere un apprendimento attivo e collaborativo, fondato sulla risoluzione di problemi autentici e complessi, al fine di stimolare l'interesse e promuovere significativi percorsi di apprendimento. Presente all'interno dell'*architettura esplorativa* (Bonaiuti, 2014; Calvani, 2012; Clark, 2000; 2010), accanto al Project-Based Learning (Kilpatrick, 1918), il PBL si configura come una metodologia didattica cardine degli approcci agentivi e trasformativi, in quanto stimola la co-costruzione di conoscenze e competenze attraverso pratiche di *problem-solving* e di responsabilità condivisa, basandosi sull'idea che un apprendimento profondo e duraturo emerga dalla capacità degli studenti di confrontarsi con problemi autentici e complessi.

Secondo la sua definizione classica, che si rifà alla matrice costruttivista, il PBL è un processo di apprendimento che prende avvio dall'analisi e dalla comprensione di un problema reale, per poi condurre alla sua possibile risoluzione. Come sottolineano Hung, Jonassen e Liu (2008), tale metodo contestualizza l'apprendimento all'interno di situazioni tratte dalla vita quotidiana o dal mondo professionale, favorendo un legame significativo tra sapere scolastico e competenze necessarie per agire nel mondo.

L'elemento trasformativo risiede nella ristrutturazione profonda dei ruoli tradizionali tra docente e studenti: all'interno di questo approccio, il docente assume il ruolo di facilitatore e mediatore del processo, capace di orientare i processi senza dominarli, creando condizioni per l'autonomia e la responsabilità, promuovendo l'elaborazione condivisa delle conoscenze e creando

condizioni per l'attivazione di competenze sociali e del pensiero critico (Davidson, Major, Michaelsen, 2014), l'autonomia e la responsabilità degli studenti (Elen *et. al.*, 2007; Land, Hannafin, Oliver, 2012). Questi ultimi sono riconosciuti in quanto soggetti attivi e competenti che esplorano, ricercano e costruiscono significati; ciò favorisce forme di *participation activity* e *opportunities to influence* il proprio percorso didattico, due dimensioni proprie della students' agency, strettamente associate ai profili di *higher agency* identificati da Jääskelä e colleghi (2020).

In particolare, il PBL stimola il *cognitive conflict*, ovvero il confronto tra idee divergenti, che spinge gli studenti a un ragionamento più profondo e significativo (Chi, Roscoe 2002). Il PBL si caratterizza per la valorizzazione del lavoro di gruppo strutturato e della cooperazione tra pari, elementi che alimentano le risorse relazionali dell'agency, quali il supporto reciproco tra studenti (*peer support*) e la fiducia nei confronti dei compagni e del docente (*trust, teacher support*). La costruzione di un clima di apprendimento basato sulla collaborazione e sulla fiducia si configura come una condizione abilitante per l'esercizio dell'agency, facilitando non solo l'elaborazione condivisa di soluzioni, ma anche la possibilità di negoziare i significati e di riflettere collettivamente sui processi di apprendimento in atto (Jääskelä *et. al.*, 2020).

Il processo del PBL si articola in fasi progressive, che vanno dalla presentazione del problema e della domanda di ricerca, passando per l'analisi, la ricerca, l'elaborazione condivisa di soluzioni, la definizione dell'ipotesi finale, la presentazione e riflessione sui risultati, la valutazione finale.

Tab. 5 – Caratteristiche del PBL.

<b>Elemento chiave</b>	<b>Descrizione sintetica</b>	<b>Strategie operative</b>
Problemi autentici e complessi	Problemi tratti da contesti reali o professionali che stimolano l'interesse e la motivazione	Scelta di problemi significativi, progettazione di casi complessi, realizzazione di scenari autentici
Apprendimento attivo e collaborativo	Lavoro in gruppo per la co-costruzione delle conoscenze e delle competenze	Formazione di gruppi cooperativi, definizione di obiettivi condivisi, uso di ruoli funzionali
Ruolo del docente come facilitatore	Guida e supporto nei processi di apprendimento senza dirigere direttamente le soluzioni	Costruzione di ambienti facilitanti, utilizzo di domande aperte, supporto alla riflessione
Autonomia e responsabilità degli studenti	Gli studenti sono responsabili del proprio percorso e dei risultati condivisi	Responsabilizzazione individuale e collettiva, assegnazione di compiti condivisi
Conflitto cognitivo e pensiero critico	Confronto tra idee che stimola la riflessione e l'approfondimento	Discussione critica, brainstorming, analisi di casi e confronto tra ipotesi
Struttura del lavoro a fasi	Fasi progressive: analisi del problema, ricerca, sintesi, presentazione dei risultati	Utilizzo di mappe, rubriche di processo, diario di bordo per documentare il percorso

Apprendimento autodiretto e autoriflessivo	Monitoraggio e riflessione sulle proprie strategie cognitive e metacognitive	Autovalutazione, uso di rubriche, portfolio personale, tutoraggio tra pari
Formulazione autonoma di domande (self-posing)	Gli studenti formulano domande che orientano l'esplorazione e l'indagine	Incentivazione alla curiosità, attività di inquiry, diario delle domande
Valutazione formativa e riflessiva	Feedback continuo, autovalutazione e valutazione tra pari per favorire la consapevolezza	Sessioni di feedback strutturato, valutazione, incontri di riflessione condivisa
Uso integrato delle tecnologie	Tecnologie integrate come supporto alla ricerca, comunicazione e documentazione	Ricerca online, utilizzo di strumenti digitali collaborativi, ambienti virtuali di apprendimento

Questo percorso promuove un apprendimento autodiretto e autoriflessivo, in cui ogni studente è chiamato a monitorare le proprie strategie cognitive e metacognitive, a riformulare ipotesi e a negoziare soluzioni all'interno di una dimensione cooperativa, sviluppando competenze sociali.

Nell'apprendimento *autodiretto*, ciascuno si assume la responsabilità di orientare il proprio percorso in modo attivo e riflessivo; con l'apprendimento *autoriflessivo*, gli studenti monitorano le proprie strategie cognitive e metacognitive, per valutare l'efficacia delle soluzioni ipotizzate, riformulare le proprie ipotesi alla luce delle nuove evidenze, fino a elaborare una proposta condivisa e motivata. Tutto ciò avviene all'interno di una *dimensione cooperativa*, in cui il confronto tra pari diventa leva per l'apprendimento sociale e per lo sviluppo del pensiero critico. In questa cornice, il PBL si rivela una strategia chiave per formare studenti come pensatori indipendenti, responsabili e capaci di autoregolarsi (Ellerani, 2017a).

La centralità del problema rappresenta una delle caratteristiche distintive di questo approccio: esso non funge solo da pretesto per affrontare contenuti disciplinari, ma rappresenta l'oggetto dell'apprendimento, poiché sollecita la formulazione di domande, la messa in gioco delle conoscenze pregresse, l'esplorazione di nuove informazioni e la negoziazione di significati (Hung, Jonassen, Liu, 2008). Gli studenti, singolarmente e in gruppo, sono chiamati a individuare ciò che ancora non conoscono e che devono imparare per comprendere e affrontare il caso proposto.

Le competenze, secondo tale approccio, non sono trasmesse come contenuti preconfezionati, ma rese attivabili attraverso ambienti intenzionalmente progettati per stimolare agency personale e sociale, il pensiero critico, il problem solving e la riflessività, anche attraverso pratiche di *self-posing*, ovvero la formulazione autonoma di domande che orientano il percorso cognitivo ed esplorativo dello studente. Gli studenti sviluppano un atteggiamento più metodico nei confronti dello studio, si organizzano in modo autonomo e collaborativo, integrando l'uso delle tecnologie in modo fluido nel processo di

apprendimento. In tal modo, si favorisce un apprendimento *situato*, che collega i saperi scolastici alle competenze necessarie per agire nel mondo reale, contribuendo alla costruzione di ambienti che fungano da capacitanti in cui gli studenti assumano un ruolo di co-protagonisti del processo educativo (Bell, 2010; Jonassen, Hung, 2008).

In questo quadro, la valutazione formativa riveste un ruolo cruciale, concepita come un processo continuo di feedback e riflessione condivisa orientato a monitorare e sostenere il percorso di *problem-solving*. Gli studenti sono coinvolti attivamente nella valutazione dei propri contributi e delle strategie adottate, promuovendo pratiche di autoregolazione e un rafforzamento del senso di responsabilità collettiva (Boud, Molloy, 2013). Tale approccio valutativo, concepito come processo dialogico e partecipativo, alimenta le opportunità di *peer support* e contribuisce a consolidare le dimensioni partecipative e sociali dell’agency, trasformando la valutazione stessa in una leva per il potenziamento dell’engagement degli studenti.

## **5.2. Inquiry-Based Learning (IBL)**

L’*inquiry-based learning* (IBL) si configura come una metodologia didattica particolarmente efficace nel promuovere le risorse personali dell’agency, stimolando dimensioni quali la curiosità epistemica, l’autonomia intellettuale e la capacità di autoregolazione degli studenti. Attraverso la formulazione di quesiti investigativi, la raccolta sistematica di dati e l’analisi critica delle informazioni, gli studenti assumono un ruolo attivo e consapevole nella costruzione della conoscenza, orientando in modo autonomo il proprio processo di apprendimento (Scardamalia, 2002). Tale processo rafforza la percezione di autoefficacia (*self-efficacy*, Bandura, 2001) e le credenze di competenza (*competence beliefs*), due dimensioni personali fondamentali per l’esercizio dell’agency, come evidenziato nel modello di Jääskelä e colleghi (2020).

Nel contesto dell’IBL, gli studenti sono sollecitati a sviluppare competenze decisionali e metacognitive, che potenzianno il senso di padronanza sul proprio apprendimento, prerequisito essenziale per l’emergere di una agency personale robusta. La possibilità di definire e riformulare i propri quesiti di ricerca, di scegliere le fonti da analizzare e di valutare criticamente le strategie adottate favorisce l’acquisizione di un controllo consapevole sui propri processi cognitivi ed emotivi, elementi chiave per l’autoregolazione e l’autodeterminazione (Zimmerman, 2002).

Tab. 6 – Caratteristiche del IBL.

Elemento chiave	Descrizione sintetica	Strategie operative
Curiosità epistemica	Spinta intrinseca a esplorare, porre domande e ricercare spiegazioni	Promozione di ambienti stimolanti e aperti all'esplorazione
Autonomia intellettuale	Capacità di prendere decisioni autonome nel processo di ricerca	Assegnazione di compiti con margini di scelta e decisione
Autoriflessione metacognitiva	Monitoraggio e valutazione delle proprie strategie cognitive	Uso di diari di bordo, portfolio e rubriche di riflessione
Formulazione di quesiti investigativi	Definizione e revisione dei quesiti di ricerca da parte dello studente	Insegnamento esplicito della formulazione di domande
Analisi critica delle informazioni	Esame e interpretazione critica delle fonti e dei dati raccolti	Attività di confronto tra fonti e rielaborazione critica
Controllo del processo di apprendimento	Gestione consapevole dei propri processi di apprendimento	Educazione alla metacognizione e al monitoraggio personale
Discussione e confronto tra pari	Scambio di idee e costruzione collaborativa dei significati	Lavori in piccoli gruppi e peer discussion guidate
Valutazione formativa e autovalutazione	Analisi riflessiva delle scelte e dei risultati ottenuti	Sessioni di feedback riflessivo e valutazioni condivise

Pur essendo orientato prevalentemente all'indagine individuale, l'IBL non esclude momenti di scambio dialogico con docenti e pari. Questi spazi di confronto consentono di alimentare il senso di relazionalità e l'interdipendenza sociale, sostenendo le dimensioni relazionali dell'agency. La discussione delle scelte investigative, la condivisione di interpretazioni e la negoziazione di significati arricchiscono l'esperienza di apprendimento, ampliando la gamma di opportunità per esercitare l'influenza sul contesto educativo e per consolidare la fiducia reciproca (Jääskelä *et. al.*, 2020).

L'inquiry-based learning si configura come una metodologia didattica capace di attivare processi cognitivi e metacognitivi profondi, sostenendo la costruzione delle risorse personali dell'agency e promuovendo ambienti di apprendimento che valorizzano la ricerca autonoma e la riflessione critica, in un'ottica di empowerment e autodeterminazione.

In tale quadro, la valutazione formativa assume una configurazione specifica, orientata all'autovalutazione riflessiva e alla discussione critica delle decisioni prese lungo il percorso investigativo. Gli studenti sono chiamati a monitorare costantemente il proprio processo di ricerca, a valutare la qualità e l'affidabilità delle fonti, a rivedere e adattare le proprie strategie in base agli esiti ottenuti, sviluppando così una metacognizione attiva e situata (Boud, Molloy, 2013).

## 6. Didattiche riflessive: metacognizione e significazione dell'esperienza

Alla luce delle attuali sfide educative, caratterizzate da una crescente complessità sociale e culturale, le didattiche riflessive si configurano come un approccio fondamentale per integrare teoria e pratica, promuovendo un apprendimento consapevole e trasformativo. In questa prospettiva, Dewey (1933) aveva già sottolineato l'importanza del pensiero riflessivo quale connessione fondamentale fra teoria e pratica, azione e conoscenza, indicando la necessità di un dialogo ricorsivo tra queste dimensioni che favorisca una rielaborazione consapevole dell'esperienza, anche mediante il supporto delle conoscenze teoriche. La riflessione critica rappresenta infatti una valutazione sistematica dell'esperienza che, analizzata da molteplici prospettive, consente di riconoscere assunti fondamentali, influenze e significati personali che promuovano attivamente l'apprendimento. In questo senso, la competenza riflessiva diventa cruciale per lo studente che intenda assumere la responsabilità del miglioramento continuo della qualità del proprio processo di apprendimento, in un'ottica agentiva, soprattutto in considerazione della crescente complessità e diversità sociale e culturale che caratterizza gli attuali contesti educativi.

In questo quadro si inseriscono pratiche educative che prevedono la co-costruzione di artefatti significativi, attraverso ambienti riflessivi e partecipativi, supportati da mediazioni digitali e attività metacognitive. Gli studenti sono coinvolti in percorsi di revisione e miglioramento continuo dei propri elaborati, utilizzando strumenti riflessivi come *portfoli digitali*, *diari di bordo*, *rubric di valutazione*, discussioni tra pari e interazioni con insegnanti ed esperti esterni. Questi dispositivi favoriscono una duplice riflessione: da un lato sull'interiorizzazione dei processi di apprendimento, dall'altro sugli artefatti prodotti, intesi come compiti autentici valutabili per la qualità del processo e degli esiti (Grion et al., 2021; Nicol 2020; Nicol, McCallum, 2021).

### 6.1. Peer Feedback

Tra le pratiche più efficaci si colloca il peer feedback, riconosciuto per il suo ruolo nel potenziare competenze fondamentali quali la riflessività, il pensiero critico, la collaborazione e il problem solving (Nicol, Serbati, Grion, 2019; Strijbos, Sluijsmans, 2010; Topping, 2017; Grion, Tino, 2018; Lynch, McNamara, Seery, 2012; Wen, Tsai, 2006). La pratica del peer feedback applicata alla co-costruzione di artefatti in ambienti digitali flessibili

rappresenta un dispositivo formativo efficace, in cui gli studenti, organizzati in gruppi, valutano reciprocamente i propri lavori utilizzando rubriche condivise e co-costruite. La raccolta di dati attraverso sondaggi anonimi e individuali consente di monitorare e approfondire i processi riflessivi e valutativi attivati, sia durante le fasi di feedback che in seguito all'eventuale revisione dei prodotti. Questo approccio permette di indagare l'impatto del feedback non solo sul miglioramento degli artefatti, ma anche sullo sviluppo della riflessività, delle competenze metacognitive e della students' agency (Sansonese, Bortolotti, Fabbri, 2023).

In linea con questa prospettiva, Whitebread e Neale (2020) sottolineano come lo sviluppo della metacognizione, intesa sia come monitoraggio sia come controllo strategico dei processi di apprendimento, emerga già nella prima infanzia e sia profondamente influenzato dalle interazioni sociali e dalle pratiche educative. Gli autori mettono in evidenza che la metacognizione non sia esclusivamente un processo esplicito e consapevole, ma si manifesti anche in forme implicite, attraverso il gioco simbolico, la modellizzazione da parte degli adulti significativi e le interazioni collaborative tra pari (Bryce, Whitebread, 2012).

Questi processi di regolazione condivisa rappresentano il nucleo di un apprendimento riflessivo che si sviluppa nel dialogo e nella negoziazione sociale, confermando l'importanza di ambienti educativi progettati per stimolare la riflessività e la regolazione metacognitiva già dai primi anni di vita (Metcalf, Son, 2012; Whitebread, O'Sullivan, 2012).

Ulteriori evidenze a sostegno di questa prospettiva emergono dal coinvolgimento attivo degli studenti nella produzione di feedback, che stimola processi valutativi critici, soft skills e meccanismi di autovalutazione, ampliando le prospettive individuali e favorendo il miglioramento dei prodotti e della consapevolezza professionale (Li, Grion, 2019). Allo stesso tempo, ricevere feedback dai pari rappresenta un'opportunità per individuare criticità, ampliare il proprio punto di vista e identificare aree di miglioramento (Fabbri, 2020).

In particolare, Hausman, Myers e Rhodes (2021) propongono la strategia metacognitiva *wait-generate-validate* per migliorare il monitoraggio metacognitivo degli studenti nei contesti educativi autentici. Tale approccio si articola in tre fasi: attendere un intervallo di tempo dopo l'apprendimento (*wait*), recuperare attivamente le informazioni (*generate*) e confrontare le proprie risposte con fonti affidabili (*validate*). Questa strategia si è dimostrata efficace per ridurre l'*overconfidence* degli studenti, ovvero la tendenza a sovrastimare le proprie conoscenze o capacità, migliorare l'accuratezza della valutazione delle proprie conoscenze e favorire decisioni di studio più consapevoli. Gli autori evidenziano come l'integrazione di queste pratiche

consenta agli studenti di calibrare i propri giudizi e perfezionare le strategie di studio sulla base di una valutazione più accurata delle proprie competenze.

Students' metacognitive monitoring will be most accurate when they predict their future performance under conditions that closely align with how they will eventually be tested on that material. Specifically, we suggest that an activity will optimally support accurate metacognitive monitoring when it involves a 3-step process we refer to as wait-generate-validate (p. 92).

Tale strategia, sebbene concepita principalmente per un uso individuale, può essere efficacemente integrata in pratiche collaborative come il peer feedback o l'uso di portfoli digitali, ampliando il potenziale metacognitivo attraverso il confronto sociale e la validazione condivisa. Le attività di recupero attivo e di validazione possono così potenziare la regolazione metacognitiva, sostenendo l'acquisizione di competenze critiche e favorendo lo sviluppo di una riflessività profonda (Hausman, Myer, Rhodes, 2021). Inoltre, questo processo rafforza la regolazione metacognitiva e sostiene lo sviluppo dell'agency individuale, consentendo agli studenti di prendere decisioni più consapevoli e autonome sui propri percorsi di apprendimento, in linea con il quadro delle didattiche riflessive e trasformative. Inoltre, l'integrazione della strategia in contesti di peer feedback contribuisce alla regolazione sociale condivisa dell'apprendimento (Hadwin, Järvelä, Miller, 2018), amplificando le opportunità di riflessione critica e di costruzione collettiva delle conoscenze.

Tab. 7 – Caratteristiche del peer feedback.

Elemento chiave	Descrizione sintetica	Strategie operative
Riflessione critica	Stimola il pensiero critico e l'analisi riflessiva del lavoro proprio e altrui	Discussioni riflessive, domande metacognitive, confronto tra pari
Produzione e ricezione del feedback	Promuove il dialogo tra pari per migliorare prodotti e processi di apprendimento	Feedback incrociato in piccoli gruppi, uso di checklist e griglie
Autovalutazione metacognitiva	Permette di monitorare e valutare consapevolmente le proprie strategie di apprendimento	Autovalutazioni periodiche, struttura riflessiva, portfolio
Regolazione sociale dell'apprendimento	Favorisce l'apprendimento condiviso e la negoziazione di significati	Collaborazione tra pari, costruzione di conoscenze condivise
Utilizzo di rubriche condivise	Offre criteri chiari per una valutazione equa e consapevole	Co-costruzione di rubriche, uso di criteri esplicativi in fase di revisione
Strategia wait-generate-validate	Aiuta a calibrare i giudizi e a ridurre l' <i>overconfidence</i>	Applicazione in contesti di studio autentici e peer review
Ambiente collaborativo e digitale	Integra feedback, interazione e riflessione in ambienti digitali flessibili	Piattaforme digitali collaborative, monitoraggio individuale e collettivo

## 6.2. Writing-to-Learn

Tra le metodologie didattiche riflessive, il *Writing-to-Learn* (WTL) si configura come una pratica riflessiva consolidata, centrata sulla rielaborazione individuale del sapere in un’ottica trasformativa, in grado di potenziare l’agency cognitiva e metacognitiva degli studenti, promuovendo la capacità di analizzare criticamente le conoscenze acquisite, di sviluppare un pensiero autonomo e di mantenere un alto livello di motivazione intrinseca, elementi essenziali per un apprendimento autentico.

Già Zinsser (1988) ne sottolineava il valore, evidenziando come la scrittura favorisca la chiarificazione e la riorganizzazione delle idee, consentendo agli studenti di ragionare in profondità sui contenuti appresi. Il WTL si distingue per l’uso di attività di scrittura brevi e informali, come sintesi, riflessioni personali e risposte a domande aperte, volte a stimolare il pensiero critico e il consolidamento delle conoscenze (Bensley, Haynes, 1995; Wade, 1995). La letteratura ne riconosce le potenzialità nel promuovere valutazioni critiche dei materiali di studio e nello sviluppo di prospettive personali sull’apprendimento, rafforzando l’autonomia intellettuale degli studenti.

Tab. 8 – Caratteristiche del Writing-to-learn.

<b>Elemento chiave</b>	<b>Descrizione sintetica</b>	<b>Strategie operative</b>
Scrittura come strumento rifles- sivo	La scrittura breve e informale consente agli studenti di rielab- orare e chiarire i contenuti ap- presi.	Proporre sintesi, riflessioni, do- mande aperte e minute papers.
Apprendimento concettuale pro- fondo	Stimola il pensiero critico, favo- rendo l’analisi e la sintesi di con- cetti complessi.	Inserire attività di scrittura nella fase di approfondimento concet- tuale.
Ruolo della meta- cognizione	Promuove la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la capacità di regolazione dell’ap-prendimento.	Utilizzare domande guida e feed- back per stimolare la riflessione.
Valorizzazione dell’autonomia in- tellettuale	Supporta lo sviluppo di una voce personale e di un pensiero auto- nomo e motivato.	Favorire la scrittura personale su temi disciplinari per attivare agency.

Sawyer e colleghi (2017) confermano che il Writing-to-Learn, sebbene presenti effetti complessivi modesti sull’apprendimento di tipo fattuale, ri- sulta particolarmente efficace nel promuovere l’apprendimento concettuale profondo e la motivazione intrinseca degli studenti, dimensioni fondamentali per il potenziamento dell’agency cognitiva e metacognitiva. In particolare, nel confronto tra WTL e Cooperative Learning (CL), gli autori mostrano come il WTL multimediale – che integra la scrittura riflessiva con contenuti digitali – risulti più efficace del CL per sostenere l’elaborazione critica e il

coinvolgimento personale degli studenti. Questo effetto si osserva soprattutto nella promozione del pensiero di ordine superiore, come l'analisi, la sintesi e la valutazione critica delle informazioni.

Una ulteriore conferma empirica dell'efficacia del WTL emerge dalla meta-analisi condotta da Bangert-Drowns e colleghi (2004), che hanno esaminato 48 studi sull'uso di questa metodologia nei contesti scolastici. I risultati indicano come il WTL produca un effetto positivo e moderato sull'apprendimento, particolarmente significativo quando le attività di scrittura sono progettate per stimolare la riflessione metacognitiva, integrate nel curriculum e supportate da feedback. Tali condizioni favoriscono un'elaborazione profonda delle informazioni, potenziando così l'apprendimento concettuale e critico degli studenti.

Studi successivi hanno inoltre dimostrato che l'efficacia del WTL può essere significativamente potenziata attraverso l'uso di *question prompts* strutturati. Hübner, Nückles e Renkl (2006) mostrano come queste domande guida, se ben progettate, stimolino sia i processi cognitivi (organizzazione e rielaborazione delle informazioni) sia quelli metacognitivi (riflessione consapevole sul proprio apprendimento), portando a scritti maggiormente approfonditi e a una migliore comprensione dei concetti trattati. Queste strategie favoriscono l'attivazione di un apprendimento profondo e significativo, che contribuisce al consolidamento dell'agency cognitiva, intesa come capacità di elaborare criticamente le informazioni e prendere decisioni consapevoli nel proprio percorso di apprendimento.

Ulteriori evidenze provengono dall'uso di *minute papers*, ovvero brevi esercizi di scrittura alla fine della lezione, volti a sintetizzare i principali concetti trattati, ampiamente utilizzati nel contesto universitario (Angelo, Cross, 1993). Studi recenti confermano che anche queste forme concise di scrittura riflessiva favoriscono l'apprendimento sia di informazioni fattuali sia di concetti complessi (Fry, Villagomez, 2012; Drabick *et. al.*, 2007; Stewart *et. al.*, 2009).

## **7. Pratiche didattiche connesse con il territorio: ambienti estesi e apprendimenti situati**

La connessione con il territorio, lungi dall'essere un elemento accessorio, rappresenta una dimensione strutturale della progettazione didattica, coerente con l'idea di sistema formativo integrato (Frabboni, Guerra, 1991) e con il paradigma del *lifelong, lifewide e lifedeep learning* (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012), volto a promuovere un'educazione diffusa, inclusiva e orientata alla sostenibilità sociale e ad un apprendimento *profondo*. In

questa cornice, il territorio diviene un *laboratorio educativo diffuso*, che offre agli studenti opportunità per esercitare agency, sviluppare competenze sociali e civiche, ed elaborare progettualità esistenziali individuali e collettive.

Le metodologie didattiche connesse con il territorio si configurano come approcci pedagogici che estendono i confini dell’aula, valorizzando i contesti locali come spazi educativi autentici. Queste pratiche, fondate su una visione ecologica dell’apprendimento (Bronfenbrenner, 1979), promuovono un’interazione dinamica tra scuola e ambiente esterno, coinvolgendo attivamente gli studenti in esperienze significative all’interno della comunità. In tale prospettiva, il territorio rappresenta da una parte un contesto fisico e culturale, dall’altra un ambiente relazionale e simbolico, generatore di significati e di possibilità educative. In questo quadro, l’educazione assume valore trasformativo proprio in quanto radicata all’interno di un ecosistema formativo capacitante (Ellerani, 2020a), un sistema aperto e interconnesso in cui la pluralità degli attori – scuola, territorio, famiglie, istituzioni, enti del terzo settore – co-progetta ambienti di apprendimento finalizzati all’espansione delle libertà sostanziali di tutti i soggetti coinvolti, sostenendo processi di soggettivazione e di students’ agency.

La scuola, intesa come *comunità educante*, rafforza la propria funzione sociale e democratica nel momento in cui costruisce alleanze educative con il territorio, coinvolgendo attivamente i soggetti e le risorse presenti nella comunità locale; agli studenti vengono offerte occasioni per conoscere, comprendere e trasformare la realtà attraverso esperienze contestualizzate che attivano responsabilità, partecipazione e senso di appartenenza, e che generano apprendimenti situati, autentici e trasformativi, coniugando sapere teorico, esperienza concreta e impegno civico.

## **7.1. Service learning**

All’interno di un ecosistema formativo capacitante (Ellerani, 2018), le pratiche didattiche connesse al territorio assumono una valenza strategica per promuovere ambienti educativi inclusivi, trasformativi e radicati nella realtà sociale. Tali pratiche si fondano su una visione dell’educazione come processo ecologico e situato, in cui scuola, territorio e comunità si intrecciano generando contesti di apprendimento significativi. In questa prospettiva, la partecipazione a esperienze educative basate sulla collaborazione con attori locali – istituzioni, enti, associazioni, gruppi informali – consente agli studenti di attivare risorse personali e relazionali, sviluppare agency sociale e prendere parte alla costruzione di beni comuni.

Tali pratiche sono coerenti con un’idea di scuola “giusta” e democratica (Baldacci, 2014; Bianchi, 2020), orientata alla giustizia sociale, che non seleziona ma emancipa, offrendo a ciascuno le condizioni per sviluppare le proprie capacità e progettualità esistenziali. Per sostenere la students’ agency è necessario quindi superare una visione funzionalista delle competenze e orientare l’educazione allo sviluppo umano, inteso come ampliamento delle libertà individuali e capacità di autodirezione, in un’ottica di “buoni funzionamenti” e giustizia educativa (Ellerani, 2018).

Tra queste metodologie, il *Service Learning* (SL) si configura come una pratica pedagogica fondata sull’integrazione tra apprendimento e impegno civico, in quanto si tratta di partecipare ad attività con una finalità sociale, collegate a percorsi formativi strutturati, che richiedono riflessione critica, negoziazione, progettazione e corresponsabilità. Le evidenze empiriche dimostrano che, all’interno di tali percorsi, gli studenti sviluppano competenze comunicative, capacità di leadership e apertura verso la diversità, maturando una consapevolezza civica e relazionale (Miron, Moely, 2006). Il Service Learning, in quanto metodologia basata sulla co-progettazione e sull’interazione con la comunità, si configura come un potente attivatore di students’ agency. Essa si rafforza in presenza di relazioni significative e simmetriche tra studenti e attori comunitari, che partecipano attivamente alla pianificazione e alla realizzazione degli interventi, generando contesti di reciprocità e autoefficacia (Miron, Moely, 2006). Tali dinamiche favoriscono lo sviluppo di un’agency non solo individuale ma anche civica ed etica, grazie a esperienze dirette in contesti eterogenei e alla riflessione critica su di esse (Eyler, Giles, 1999; Astin, Sax, 1998). In questa prospettiva, la teoria dello scambio sociale (Emerson, 1976) aiuta a interpretare l’agency come esito ecologico-relazionale di pratiche sociali co-costruite, fondate su relazioni mutualmente vantaggiose tra studenti, scuola e comunità.

Questa visione è confermata anche dalle recenti evidenze emerse dal progetto europeo ESSA (European Students Sustainability Auditing), analizzato da Coelho e Menezes (2021), che dimostra come la partecipazione degli studenti a esperienze di Service Learning orientate alla responsabilità sociale universitaria favorisca lo sviluppo integrato di competenze personali, professionali e civiche. I dati raccolti attraverso focus group e self-assessment evidenziano l’impatto positivo del SL sulla consapevolezza critica, sull’identità civica, sull’impegno verso il bene comune e sull’autoefficacia personale. Gli studenti coinvolti descrivono queste esperienze come trasformative, capaci di generare un nuovo senso di appartenenza all’università e alla comunità, e di attivare forme di agency consapevole e partecipativa. In particolare, l’approccio ecologico-situato adottato nel progetto sottolinea il valore del SL come pratica capace di connettere teoria e azione, conoscenza e

responsabilità sociale, rendendo l'università sia come luogo di formazione disciplinare, sia come ambiente di costruzione di cittadinanza attiva e trasformazione sociale. Questo conferma che l'agency studentesca emerge da contesti relazionali capaci di integrare riflessione critica, collaborazione e azione concreta.

Tab. 9 – Caratteristiche del SL.

<b>Elemento chiave</b>	<b>Descrizione sintetica</b>	<b>Strategie operative</b>
Connessione scuola-comunità	Il Service Learning integra percorsi scolastici con attività di servizio alla comunità, rispondendo a bisogni reali e promuovendo ambienti educativi ecologici, aperti e inclusivi.	Mappatura dei bisogni locali; collaborazione con enti, associazioni e gruppi; integrazione delle azioni nel curricolo scolastico.
Progettualità condivisa e corresponsabile	Gli studenti partecipano attivamente alla pianificazione e realizzazione degli interventi, insieme a docenti, attori del territorio e referenti comunitari, sviluppando senso di responsabilità e agency relazionale.	Definizione partecipata degli obiettivi; co-progettazione; condivisione delle responsabilità tra scuola e comunità.
Esperienza trasformativa e situata	L'esperienza concreta, collegata ai contenuti disciplinari, diventa occasione di riflessione critica, di costruzione di significati e di maturazione personale, professionale ed etica.	Attività pratiche significative; riflessione strutturata e narrativa sull'esperienza; restituzione pubblica con la comunità.
Educazione alla cittadinanza e alla giustizia sociale	Promuove la consapevolezza civica, il senso del bene comune, la partecipazione attiva e il riconoscimento delle diseguaglianze, in un'ottica di emancipazione e giustizia educativa.	Discussione guidata su temi civici; connessione tra azioni e valori democratici; narrazione dell'impatto personale e collettivo.

Una riflessione analoga emerge anche dallo studio di Nino, Cuevas e Loya (2011), che analizza gli effetti trasformativi di un'esperienza di Service Learning integrata nel corso “Methods of Social Work Practice”, realizzato all'interno di un'agenzia comunitaria creata e gestita dall'università. I risultati mostrano che gli studenti abbiano vissuto tre dimensioni della trasformazione: psicologica (maggiore consapevolezza di sé e fiducia nelle proprie capacità), *convictional* (revisione di credenze pregresse, spesso stereotipate, su gruppi vulnerabili) e comportamentale (cambiamenti nelle scelte e nei comportamenti professionali e personali). L'esperienza di contatto diretto con persone in situazione di vulnerabilità, accompagnata da pratiche riflessive strutturate, si è rivelata un potente catalizzatore per lo sviluppo dell'agency personale, etica e professionale.

In questa accezione, il SL rappresenta un dispositivo pedagogico che permette agli studenti di vivere esperienze significative orientate alla costruzione del bene comune, e allo stesso tempo di sviluppare l'autodirezione, la consapevolezza e la capacità di scelta che definiscono l'agency come capacità di "vivere una vita che vale la pena" (Nussbaum, 2011). In quanto metodologia esperienziale e trasformativa, essa promuove un coinvolgimento attivo dello studente che diviene protagonista del proprio apprendimento e co-costruttore del contesto educativo, contribuendo allo sviluppo della propria agency in senso riflessivo, sociale e politico.

Dal punto di vista operativo, un progetto di Service Learning si articola in una sequenza di fasi interdipendenti, ciascuna con una propria funzione formativa: 1) l'indagine del contesto per l'identificazione di un bisogno reale della comunità; 2) la pianificazione e la preparazione dell'intervento da parte degli studenti, in dialogo con gli insegnanti e gli attori del territorio; 3) la realizzazione concreta dell'azione, integrata con i contenuti disciplinari; 4) la riflessione individuale e collettiva sull'esperienza, intesa come momento critico per la costruzione di significati; 5) la condivisione dei risultati con la comunità e la celebrazione dell'esperienza come momento di riconoscimento e valorizzazione pubblica.

Il SL si configura come un'esperienza educativa immersiva e contestuale (Bringle, Hatcher, 2009; Fiorin, 2016), attraverso la quale gli studenti partecipano ad attività organizzate che rispondono a bisogni concreti delle comunità. La riflessione sull'attività di servizio, porta all'approfondimento ed alla comprensione dei contenuti disciplinari, integrando i valori personali e rafforzano il senso di responsabilità sociale. Tale metodologia agentiva rappresenta una delle modalità attive maggiormente efficaci, in grado di potenziare il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la capacità di agire come cittadini responsabili. Non si tratterebbe infatti solo di "imparare servendo", ma anche di "imparare a servire", dotando di senso l'apprendimento (Benson, Harkavy, 2002).

Questo processo implica il superamento dell'apprendimento scolastico come attività isolata e astratta, per abbracciare una visione trasformativa fondata sull'esperienza, sull'interazione con l'ambiente sociale e sulla costruzione di legami significativi, permettendo di generare apprendimenti situati, radicati nella realtà e capaci di orientare l'azione verso scopi etici e socialmente rilevanti (Ellerani, 2018).

Il Service Learning ha inoltre effetti positivi sull'apprendimento dei contenuti, sullo sviluppo personale e sul benessere complessivo degli studenti (Conway, Amel, Gerwien, 2009). Indicatori come responsabilità, partecipazione, senso di giustizia e di equità emergono con chiarezza nei percorsi ben

progettati, sostenendo il coinvolgimento attivo degli studenti nei contesti comunitari.

In linea con quanto sopra affermato, anche dal punto di vista delle comunità, emerge che i partner comunitari percepiscono benefici tangibili quando hanno voce nei processi di co-progettazione e instaurano relazioni significative con gli studenti. Questo rafforza il principio di reciprocità come fondamento del SL e sostiene un modello relazionale di agency distribuita tra scuola e territorio (Miron, Moely, 2006).

La focalizzazione sulla riflessione critica consente sia di dare senso all'esperienza, sia il consolidamento dell'identità, l'autovalutazione delle proprie convinzioni, e la proiezione verso progettualità esistenziali future. Fook (2008), in merito, sottolinea come la riflessione sia un momento essenziale per la decostruzione degli schemi impliciti e per l'emergere della consapevolezza, elementi chiave nello sviluppo dell'agency, mentre Selmo (2015) evidenzia il potenziale dell'approccio narrativo nei progetti di SL, poiché stimola l'introspezione critica e la connessione con valori e storie personali, facilitando l'assunzione di prospettive diverse e la trasformazione sociale. Ulteriori evidenze (Jones, Abes, 2004; Butin, 2010) sottolineano inoltre come il SL offra agli studenti l'opportunità di sperimentare ruoli attivi e riflessivi, sviluppando identità professionali e sociali più consapevoli e inclusive.

Il Service Learning, specie se integrato con approcci partecipativi come lo Youth Participatory Action Research (YPAR), consente di *dar voce* agli studenti, coinvolgendoli nella costruzione della conoscenza e nella trasformazione del proprio contesto (Kervick *et. al.*, 2019), consolidando la students' agency nella sua dimensione relazionale, politica ed etica (Ozer, 2016).

Occorre inoltre sottolineare l'importanza della reciprocità nei progetti di SL: solo attraverso la co-progettazione e la cura delle relazioni tra scuola e territorio è possibile garantire esiti significativi per tutti gli attori coinvolti. Per questi motivi è essenziale costruire un dialogo simmetrico tra studenti e comunità, in grado di generare apprendimento trasformativo e partecipazione consapevole (Bringle, Hatcher, 2009; Butin, 2010), garantendo un rapporto sinergico tra apprendimento e servizio (Sigmon, 1994).

Il Service Learning emerge come una metodologia agentiva ad alta intensità trasformativa, che promuove una cittadinanza critica e consapevole, configurandosi come un dispositivo pedagogico in grado di sostenere e attivare la students' agency, sia nella dimensione personale sia in quella sociale. Inoltre, integrando l'apprendimento situato con la trasformazione del contesto e dell'identità degli studenti, offre loro la possibilità di esercitare una agency che è cognitiva, affettiva, etica e civica. Il Service Learning, a ben vedere, diventa una pratica generativa, che attiva e moltiplica "buoni funzionamenti"

(Sen, 1992) e consente di esercitare la libertà di apprendere per progettare il proprio futuro, in un’ottica di sviluppo umano integrale. In quest’ottica, la students’ agency è sostenuta da un contesto eco-sistemico che promuove connessioni tra sapere, esperienza e costruzione di senso (Ellerani, 2018).

## **8. Pratiche didattiche costruzioniste: progettazione e costruzione di senso**

Nell’ambito delle didattiche agentive, un ruolo centrale è oggi assunto dalle cosiddette didattiche costruzionistiche, termine con cui si indicano quelle metodologie ispirate ai principi del *constructionism* di Papert (1980), secondo cui si apprende in modo più efficace quando si è coinvolti nella costruzione di artefatti tangibili e condivisibili. Tali approcci si fondano sull’idea che la conoscenza si costruisca nel contesto di attività pratiche, collaborative, creative e autentiche, capaci di attivare l’*engagement* profondo degli studenti e di stimolare forme avanzate di agency.

Le pratiche del *making*, del *tinkering* e del *coding* ne rappresentano le declinazioni più emblematiche: esse promuovono un apprendimento situato, orientato all’esplorazione, alla trasformazione e alla partecipazione. In quanto tali, le didattiche costruzioniste offrono un terreno fertile per la promozione dell’agency personale, sociale e trasformativa, configurandosi come strumenti potenti per una scuola inclusiva, equa e orientata alla giustizia sociale. Le didattiche costruzioniste, probabilmente in maniera maggiormente consistente delle altre, forniscono le condizioni per la costruzione di ambienti con funzione capacitante, in cui gli studenti possono sviluppare i propri saperi e potenzialità in modo autentico e significativo.

Tali ambienti, in linea con il Capability Approach di Sen e Nussbaum, si caratterizzano per l’attenzione alle opportunità formali offerte agli studenti, ma soprattutto alla possibilità concreta di attivare funzionamenti significativi, ovvero modalità di essere e di agire che gli studenti hanno ragione di valorizzare. Il *making*, il *tinkering* e il *coding*, proprio in quanto attività progettuali, esplorative e aperte, permettono agli studenti di esercitare libertà epistemica, espresiva e relazionale, contribuendo a rendere l’apprendimento un’esperienza trasformativa e radicata nei contesti di vita reale, rendendo possibile l’esercizio dell’autonomia, dell’autodirezione e dell’autodeterminazione.

## 8.1. *Making, Tinkering e Coding: pratiche agentive di costruzione trasformativa*

Le metodologie del *making*, del *tinkering* e del *coding* si configurano come pratiche didattiche profondamente agentive, in quanto promuovono il coinvolgimento attivo, creativo e riflessivo degli studenti nei processi di apprendimento. Il *making* si fonda sull'apprendimento attraverso la costruzione di artefatti concreti, favorendo la progettualità, la risoluzione di problemi autentici e l'integrazione tra conoscenze disciplinari e abilità pratiche. In particolare, Blikstein (2013) ha offerto una delle sistematizzazioni più influenti della *Maker Education* come metodologia fondata sull'agency epistemologica, sulla progettualità e sulla giustizia sociale.

Tab. 10 – Caratteristiche del Making.

<b>Elemento chiave</b>	<b>Descrizione sintetica</b>	<b>Strategie operative</b>
Apprendimento esperienziale	Il fare attivo sviluppa comprensione, progettualità e autonomia.	Proporre sfide progettuali; documentare il processo costruttivo.
Democratizzazione della conoscenza	Gli studenti diventano produttori di sapere e non solo fruitori.	Valorizzare idee e interessi degli studenti; usare strumenti digitali aperti.
Costruzione di artefatti significativi	L'apprendimento passa dalla realizzazione di oggetti concreti legati ai contenuti disciplinari.	Incoraggiare la riflessione sul significato dell'artefatto.
Ambiente di apprendimento inclusivo	I makerspace promuovono collaborazione, accessibilità e agency personale.	Curare il contesto relazionale e la condivisione dei prodotti.

Secondo l'autore, gli ambienti maker ben progettati – dotati di strumenti digitali accessibili e aperti alla creatività – possono diventare zone di *democratization of invention*, in cui gli studenti assumono il ruolo di progettisti del sapere, superando le tradizionali barriere epistemiche e sociali poste dalla didattica trasmissiva. Il *making* diventa quindi uno strumento di emancipazione, capace di trasformare non solo *ciò* che si apprende, ma anche *chi* apprende e *come* può apprendere. In linea con questa prospettiva, il documento *Maker-centered learning and the development of Self: Preliminary Findings of the Agency by design Project* (Agency By Design, 2015) sottolinea come

though these benefits may accrue along the way, the most salient benefits of maker-centered learning for young people have to do with developing a sense of self and a sense of community that empower them to engage with and shape the designed dimension of their world (p. 7)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> «Sebbene questi benefici possano emergere lungo il percorso, i vantaggi più rilevanti dell'apprendimento basato sul *making* per i giovani riguardano lo sviluppo di un senso di sé

L'elemento trasformativo del making risiede quindi nei processi di agency, di espressione creativa e di partecipazione sociale che attiva. Gli autori evidenziano anche il ruolo cruciale degli educatori e delle culture di supporto nei makerspace, in quanto

a common cultural goal of empowerment through learning and facilitating social connections can be supported by approaches that are youth-centered, employing inquiry, meaning, context, and personal interests, common in educational makerspaces (Davee, Regalla, Chang, 2015, p. 7)<sup>11</sup>.

Il *tinkering*, strettamente connesso ma differente per struttura e intenzionalità, valorizza l'esplorazione, la sperimentazione e l'errore come risorsa educativa, potenziando l'autonomia, la resilienza e la fiducia in sé. Resnick, fondatore del *Lifelong Kindergarten Group* al MIT Media Lab e ideatore di *Scratch*, propone il *tinkering* come stile cognitivo e approccio pedagogico capace di attivare un'agency creativa e situata nei contesti informali. Nel loro saggio *Designing for Tinkerability* (2013), Resnick e Rosenbaum sottolineano che l'apprendimento più profondo non deriva dalla possibilità di esplorare, sperimentare, fallire e riprovare, in un processo iterativo e giocoso che favorisce l'emergere di agency attraverso l'improvvisazione, la negoziazione di significati e la costruzione situata di percorsi personali di apprendimento.

Success in the future will depend not on what you know, or how much you know, but on your ability to think and act creatively on your ability to come up with innovative solutions to unexpected situations and unanticipated problems (p. 166)<sup>12</sup>.

Un ulteriore supporto alla lettura agentiva del *tinkering* è fornito dal *Maker Ed Professional Development Guide* (Maker Ed, 2017), che ne valorizza l'essenza esplorativa e processuale:

tinkering is all about seeing the possibilities of materials through open-ended exploration. It's about making use of playful inclinations and curiosity without imposing

e di appartenenza a una comunità, che li rende capaci di partecipare attivamente e trasformare la dimensione progettuale del proprio mondo», la traduzione è dell'autrice.

<sup>11</sup> «Un obiettivo culturale comune di empowerment attraverso l'apprendimento e la facilitazione delle connessioni sociali può essere sostenuto da approcci incentrati sui giovani, che utilizzano l'indagine, il significato, il contesto e gli interessi personali, comuni nei makerspace educativi», la traduzione è dell'autrice.

<sup>12</sup> «Il successo, in futuro, non dipenderà da ciò che sai, o da quanto sai, ma dalla tua capacità di pensare e agire in modo creativo, dalla tua abilità di trovare soluzioni innovative a situazioni impreviste e problemi non anticipati», la traduzione è dell'autrice.

prescriptive goals or outcomes. It's a state of play that has tremendous value, even if it doesn't lead to a particular project or product. Tinkering is fundamentally about the process (p. 4)<sup>13</sup>.

In questa prospettiva, il tinkering non solo incoraggia la sperimentazione e la valorizzazione dell'errore, ma si configura come un ambiente pedagogico capace di "decentrarsi" rispetto a obiettivi imposti, favorendo l'emersione di percorsi significativi e soggettivi di apprendimento. Il testo sottolinea come il ruolo dell'educatore debba trasformarsi in quello di facilitatore e co-apprendente, in un contesto in cui l'autorità è condivisa e i partecipanti sono incoraggiati a co-creare conoscenza e ad assumere ruoli attivi e riflessivi.

Educators are facilitators and co-creators of learning. They are guides, rather than sole deliverers of content. Authority is shared, and learners become collaborators not only with each other, but with their educators. Youth are encouraged to take on teaching roles and can, in certain areas, very easily exceed adults in knowledge and skill. Educators are learners as well and are encouraged to be transparent about what they do not yet know; this transparency allows them to model a curiosity and a drive to discover as they share in the experience with their learners (p. 5)<sup>14</sup>.

*Tab. 11 – Caratteristiche del Tinkering.*

<b>Elemento chiave</b>	<b>Descrizione sintetica</b>	<b>Strategie operative</b>
Esplorazione libera	Spazi aperti permettono l'interazione spontanea con materiali e idee.	Allestire ambienti non direttivi; proporre materiali eterogenei.
Apprendimento attraverso l'errore	L'errore è parte integrante del processo creativo e riflessivo.	Stimolare la perseveranza attraverso attività iterative.
Valorizzazione della curiosità	La curiosità guida l'apprendimento individuale e collettivo.	Lasciare spazio a sperimentazione e iniziativa personale.
Educazione informale e situata	Fuori dagli schemi formali, genera agency in contesti inclusivi e flessibili.	Favorire il dialogo esplorativo tra pari e con l'educatore.

<sup>13</sup> «Il tinkering consiste nel vedere le possibilità offerte dai materiali attraverso un'esplosione aperta. Si tratta di dare spazio all'inclinazione al gioco e alla curiosità, senza imporre obiettivi o risultati prescrittivi. È uno stato di gioco che ha un valore immenso, anche se non conduce a un progetto o prodotto specifico. Il tinkering riguarda, in modo fondamentale, il processo», la traduzione è dell'autrice.

<sup>14</sup> «Gli educatori sono facilitatori e co-creatori dell'apprendimento. Sono guide, piuttosto che semplici trasmettitori di contenuti. L'autorità è condivisa, e gli studenti diventano collaboratori non solo tra loro, ma anche con i docenti. I giovani sono incoraggiati ad assumere ruoli di insegnamento e, in alcuni ambiti, possono facilmente superare gli adulti in conoscenze e competenze. Anche gli educatori sono apprendenti, e sono invitati a essere trasparenti su ciò che ancora non sanno; questa trasparenza consente loro di modellare curiosità e desiderio di scoperta, condividendo l'esperienza con i propri studenti», la traduzione è dell'autrice.

In questo scenario, l’agency si sviluppa attraverso l’interazione con i materiali, la collaborazione tra pari e l’opportunità di prendere decisioni autentiche all’interno di ambienti educativi flessibili e inclusivi.

Il coding, infine, consente lo sviluppo del pensiero computazionale e della creatività digitale, attivando un’agency tecnologica consapevole, soprattutto quando è finalizzato a progetti significativi e culturalmente rilevanti. Kafai e Burke (2014) hanno proposto una radicale ri-concettualizzazione del coding come pratica culturale e narrativa. Sostengono che insegnare la programmazione non significhi solo trasmettere competenze tecniche, ma abilitare forme di espressione personale, costruzione identitaria e partecipazione alla cultura digitale. Il *creative coding*, in questa prospettiva, diventa un linguaggio di agency espressiva intesa come capacità degli studenti di progettare, esprimersi e partecipare alla cultura digitale in modo creativo, critico e trasformativo, integrando insieme dimensione tecnica, simbolica e relazionale (Kafai, Burke, 2014).

Queste metodologie, tutte riconducibili alla più ampia cornice del costruttivismo e del *constructionism* di Papert, pongono al centro l’apprendente come soggetto attivo e competente, capace di attribuire senso a ciò che fa attraverso l’esperienza diretta. In un ambiente che incoraggia la sperimentazione e valorizza l’errore come occasione di apprendimento, gli studenti imparano a prendere decisioni, a valutare alternative, a collaborare e a gestire l’incertezza, sviluppando forme sofisticate di agency situata.

Come sottolineano Martinez e Stager (2013), queste metodologie trasformano gli studenti in produttori di conoscenza e non semplici fruitori, ponendoli al centro di esperienze educative che integrano il fare, il pensare e il riflettere. L’agency che ne scaturisce è personale e sociale, cognitiva e politica, poiché consente agli studenti di esercitare scelta, creatività e responsabilità in contesti reali, rendendo l’apprendimento un processo dotato di senso, motivazione e impatto trasformativo.

In particolare, il contributo di Vossoughi si è rivelato fondamentale per comprendere il potenziale del making come spazio educativo orientato alla giustizia sociale. In *Making Through the Lens of Culture and Power* (2016), Vossoughi, Hooper ed Escudé sostengono che

The ways making and equity are conceptualized can either restrict or expand the possibility that the growing maker movement will contribute to intellectually generative and liberatory educational experiences for working-class students and students of color” (p. 206)<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> «Le modalità con cui vengono concettualizzati il making e l’equità possono sia limitare sia ampliare la possibilità che il crescente movimento dei maker contribuisca a esperienze

Il concetto di relational equity proposto da Vossoughi articola l'agency come pratica collettiva e distribuita, basata sulla reciprocità, il riconoscimento e la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti, contrastando le dinamiche escludenti spesso insite nella scuola tradizionale.

A completare il quadro teorico, l'articolo di Halverson e Sheridan (2014), *The Maker Movement in Education*, fornisce una delle analisi più sistematiche delle implicazioni pedagogiche del movimento maker. Gli autori evidenziano come il making consenta di ridefinire ciò che conta come apprendimento, chi è considerato un “buon apprendista” e quali ambienti sono legittimati come educativi.

Bringing the maker movement into the education conversation has the potential to transform how we understand ‘what counts’ as learning, as a learner, and as a learning environment. An expanded sense of what counts may legitimate a broader range of identities, practices, and environments a bold step toward equity in education (p. 503)<sup>16</sup>.

In questa prospettiva, la costruzione di artefatti non è solo un’attività tecnica, ma una forma di partecipazione culturale e politica, che favorisce agency, innovazione e inclusione.

In tale cornice, making, tinkering e coding si rivelano dunque pratiche agentive potenti, capaci di generare ambienti di apprendimento in cui lo studente può sviluppare competenze, identità e relazioni significative, esercitando un’agency personale, collettiva e trasformativa. Se letti alla luce del paradigma della pedagogia agentiva trasformativa, questi approcci rappresentano alcune delle espressioni più promettenti di una didattica orientata alla giustizia sociale, alla partecipazione critica e alla costruzione di ambienti capacitanti, in cui l’apprendimento non è disgiunto dal potere di agire e dal diritto di trasformare la propria esperienza.

educative intellettualmente generative e liberatorie per studenti della classe lavoratrice e studenti appartenenti a minoranze etniche», la traduzione è dell’autrice.

<sup>16</sup> «Integrare il movimento dei maker nel dibattito educativo ha il potenziale di trasformare il modo in cui comprendiamo cosa viene considerato “apprendimento”, chi è considerato “apprendente” e cosa costituisce un ambiente di apprendimento. Un’idea ampliata di ciò che conta come apprendimento può legittimare una gamma più ampia di identità, pratiche e contesti, rappresentando un passo audace verso una maggiore equità nell’educazione», la traduzione è dell’autrice.

Tab. 12 – Caratteristiche del Coding.

Elemento chiave	Descrizione sintetica	Strategie operative
Pensiero computazionale	Il coding sviluppa capacità logiche, algoritmiche e decisionali.	Utilizzare Scratch o simili per progetti interdisciplinari.
Creatività digitale	Permette di creare contenuti digitali originali e significativi.	Integrare narrazione e visualizzazione nei compiti di coding.
Linguaggio espressivo	È uno strumento per raccontare, rappresentare e progettare idee.	Incoraggiare l'espressione di sé attraverso arte digitale e giochi.
Partecipazione alla cultura tecnologica	Promuove inclusione e cittadinanza digitale attiva e critica.	Connettere coding e temi sociali per rafforzare agency e senso civico.

## 9. Oltre la learnification: la students' agency come leva per l'emancipazione educativa e la giustizia sociale

La scuola rappresenta un elemento chiave per la costruzione di una società democratica, equa, sostenibile e pacifica. Essa è chiamata a configurarsi come spazio di protezione, accoglienza e benessere, riconoscendo e valorizzando le peculiarità individuali e le potenzialità di ciascuno, indipendentemente dal contesto socio-culturale e familiare di origine. In questa prospettiva, l'istituzione scolastica promuove il pieno sviluppo della persona, accompagnando ogni individuo nel proprio percorso di crescita come soggetto di diritti e cittadino attivo. La scuola è altresì intesa come ambiente di appartenenza, partecipazione e corresponsabilità, un vero e proprio *laboratorio di vita democratica*, in cui si apprendono e si esercitano competenze di cittadinanza attiva, globale e interculturale. In quest'ottica, essa assume un ruolo centrale nel tessere legami con il territorio e con il tessuto sociale, attraverso sinergie con servizi, istituzioni culturali ed educative, e realtà del terzo settore, rafforzando così il proprio impatto formativo e sociale.

In particolare, nell'attuale scenario mondiale, segnato da interdipendenze planetarie, trasformazioni tecnologiche accelerate e mobilità transnazionale, la scuola non può limitarsi a formare cittadini identificabili unicamente all'interno dei confini nazionali.

The traditional objective of educational institutions to form citizens that can be recognized as having national identities is therefore intertwined, today increasingly, with the need to meet and interpret more extensive forms of citizenship. Such forms are not only transnational but potentially planetary, including not only territorial and spatial dimensions, but also dimensions related to temporality, new virtual worlds and techno-scientific contexts (Zanetti, Pacetti, 2020, p. 97)<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> «L'obiettivo tradizionale delle istituzioni educative di formare cittadini riconoscibili per un'identità nazionale si intreccia oggi sempre più con l'urgenza di accogliere e interpretare

Alla luce di queste riflessioni e nell'ottica di aprire nuove traiettorie di ricerca e di pratica didattica, è possibile intendere la students' agency come la capacità degli studenti di scegliere e agire consapevolmente all'interno di ambienti di apprendimento collettivi, progettati intenzionalmente in chiave trasformativa. Come approfondito nel quarto capitolo, essa si manifesta in forme di *autonomia relazionale*, *autodirezione* nei processi di apprendimento ed *autodeterminazione* consapevole, intesa quest'ultima come possibilità di compiere scelte significative coerenti con i propri valori, aspirazioni e visioni di futuro. Si tratta di un'agency pedagogica orientata verso fini autentici, che valorizza l'espressione individuale e la connette ad una progettazione esistenziale (Bertin 1968) capace di intrecciarsi criticamente con i contesti educativi e sociali.

L'agency pedagogica si configura così come un fenomeno multidimensionale, collettivo e situato, che integra relazioni sociali, dinamiche culturali e processi soggettivi ed emozionali. In quanto categoria teorica complessa, consente di leggere ed analizzare il comportamento umano nei contesti educativi. Al tempo stesso, l'agency pedagogico-trasformativa rappresenta un processo continuo di negoziazione e trasformazione identitaria lungo l'arco della vita, strettamente intrecciato ai contesti sociali e storici. In questa prospettiva, pur vincolati da strutture sociali, gli individui esercitano autonomia e intenzionalità riflessiva per realizzare una progettazione esistenziale autentica, affrontando transizioni critiche (Hitlin, Elder 2007).

In questo quadro, emerge con sempre maggiore evidenza la necessità di esplorare l'agency trasformativa come categoria pedagogica cruciale: un processo intenzionale attraverso il quale orientare l'agire educativo alla costruzione di destini individuali e collettivi.

Mentre gli studi sull'infanzia definiscono l'agency in termini di partecipazione percepita o effettiva, il Programma PISA dell'OCDE (2018) ne estende la portata, descrivendola come una *visione del mondo* grazie alla quale gli studenti si percepiscono parte di una comunità *globale*, sviluppando un senso di responsabilità verso gli altri (OCDE, 2020). In linea con Priestley, Biesta e Robinson (2015b), l'agency si sviluppa all'interno di contesti collettivi e organizzati, inscindibile dalle dinamiche sociali e culturali che la influenzano e la modellano. Ciò valorizza la dimensione esperienziale: gli studenti interagiscono con il contesto, lo trasformano, integrano saperi pregressi con nuove conoscenze, generando un'inedita prospettiva conoscitiva, insieme ad una crescente consapevolezza metacognitiva. L'agency si

forme di cittadinanza più ampie. Tali forme non sono solo transnazionali, ma potenzialmente planetarie, includendo non solo dimensioni territoriali e spaziali, ma anche temporali, virtuali e tecno-scientifiche», la traduzione è dell'autrice.

costruisce attraverso esperienze che rafforzano e consolidano diritti e responsabilità, consentendo al soggetto di definire una propria visione di sé e del proprio ruolo nella società, in un equilibrio sottile tra autodeterminazione e vulnerabilità (Kucirkova, 2021).

Tuttavia, queste prospettive non sempre riescono a contrastare il rischio di una progressiva *learnification*, ovvero la riduzione dell’educazione a un processo tecnico e neutrale, centrato sull’apprendimento individuale e svincolato da una riflessione critica sul senso dell’educare. L’enfasi sulla misurabilità dell’apprendimento rischia di ridurre l’agency a un adattamento funzionale, svuotandola della sua valenza emancipativa; ancora, se si riducesse l’apprendimento all’acquisizione di conoscenze formalizzabili in obiettivi osservabili e misurabili, svincolato da una riflessione critica sui suoi scopi più ampi, la dimensione pedagogica dell’agency diventerebbe strumento di adeguamento alle richieste del sistema, oscurando la sua portata civica e democratica.

Per contrastare tale deriva – oggi sempre più visibile anche nel contesto italiano – si rende, a nostro avviso, necessario un cambio di paradigma culturale, e, andando nello specifico, un ripensamento critico dell’agency in chiave pedagogico-trasformativa, radicata nello Human Development e nell’approccio delle capacitazioni.

Superando una visione individualistica, neoliberista e meritocratica del sistema scolastico, si propone una rilettura critica dell’educazione come spazio di *soggettivazione* e di *agency sociale*, intesa come capacità collettiva di autodeterminazione e trasformazione del contesto. Lo studente non solo apprende e sviluppa conoscenze, abilità e competenze, ma contribuisce a ridefinire attivamente le condizioni della propria formazione all’interno della in cui è inserito.

Contro una concezione tecnicistica e didascalica dell’insegnamento, ridotto a mero addestramento alle competenze richieste dal mercato ed appiattita in una dimensione meramente locale e prescrittiva, si propone un cambio di paradigma che interroghi il *senso* stesso dell’agire educativo e didattico, in relazione alle sfide etiche, politiche e sociali contemporanee.

Allo stesso tempo, diventa essenziale interrogarsi su *quali* forme di agency vengano effettivamente riconosciute, legittimate e valorizzate all’interno delle istituzioni educative. Mameli, Grazia e Molinari (2023) mettono in luce un ulteriore rischio: che le pratiche scolastiche, anche quelle dichiaratamente orientate alla partecipazione, tendano a favorire esclusivamente «»domesticated forms of agency» (Rajala *et. al.*, 2016), ovvero forme di agency allineate alle aspettative dell’insegnante o dell’istituzione, e quindi prive di reale potenziale trasformativo (Lanas, Corbett, 2011). Per evitare questa deriva normalizzante, le autrici sottolineano l’urgenza di ripensare la formazione degli insegnanti in vista di riconoscere e legittimare l’agency anche nelle sue espressioni critiche, divergenti o conflittuali, valorizzandola

come segnale di ingaggio profondo e leva per la giustizia educativa (Matsov, von Duyke, Kayumova, 2016).

In questa prospettiva, anche la nozione di competenza viene reinterpretata come parte di un processo di soggettivazione, anziché come strumento di capitalizzazione individuale, aprendo a una nuova visione pedagogica centrata sulla promozione di libertà sostanziali e partecipazione democratica. Viene qui proposta una *nuova grammatica* educativa centrata sulla *soggettivazione*, sull'*aspirazione* e sull'*agency* come capacità di definire futuri desiderabili e condivisi. In questa prospettiva, l'educazione si configura come un processo di emancipazione cognitiva e politica. L'*agency* pedagogico-trasformativa diventa così una categoria orientativa capace di promuovere scelte socialmente rilevanti e progettualità esistenziali, restituendo centralità alla cittadinanza e alla giustizia sociale (Ellerani, Fabbri, 2025).

Questa visione si propone come risposta alle sfide dell'educazione in un mondo sempre più complesso e incerto, ridefinendo il ruolo dell'educazione nella promozione del benessere collettivo. L'*agency* va quindi intesa nella sua dimensione temporale e trasformativa, come processo che si sviluppa lungo l'intero corso di vita degli individui. Le *aspirazioni* diventano così elementi costitutivi dell'*identità* in formazione, espressione di una progettualità che connette presente e futuri possibili e desiderabili per sé e per la comunità. L'*agency* si configura come un processo dinamico di *soggettivazione*, in cui *identità*, *aspirazioni* e *possibilità di azione* si co-costruiscono nel tempo attraverso l'interazione continua tra soggetto e ambiente. Le relazioni sociali, culturali ed educative non rappresentano semplici sfondi, ma condizioni generative di tale processo. In linea con il Capability Approach, sono proprio gli ambienti come capacitanti e le relazioni significative a permettere l'espansione delle reali opportunità di essere e fare, ovvero di vivere una vita che si ha motivo di valorizzare.

È nell'incontro tra mondi sociali differenti – come avviene negli spazi educativi trasformativi – che gli individui possono rinegoziare i propri riferimenti, espandere il proprio orizzonte di senso e diventare *altro da sé*, in un processo di apprendimento identitario espansivo. Tale visione si lega alla pedagogia trasformativa di Mezirow (1991), secondo cui il cambiamento autentico implica una rielaborazione critica dei propri schemi di riferimento alla luce di nuove esperienze relazionali e cognitive. In questo senso, parlare di *agency* significa parlare di *identità in divenire*, di possibilità trasformative, di contesti come capacitanti, e di un'educazione che riconosce negli studenti non solo il diritto di scegliere e agire, ma la capacità di progettarsi nel tempo in dialogo con gli altri e con il mondo. Un'educazione autentica, come afferma Biesta (2010), è quella che mette il soggetto in condizione di rispondere alla domanda “chi voglio essere?”, riconoscendo la dimensione etica, relazionale e situata dell'*agency*.

# Conclusioni

Il percorso tracciato in questo volume ha avuto l’obiettivo di esplorare in profondità il passaggio dall’empowerment all’agency pedagogico-trasformativa, attraverso un’articolata riflessione teorica e operativa sulle condizioni che rendono l’educazione uno spazio generativo di soggettivazione, autodeterminazione e giustizia sociale. Al centro della nostra proposta sta l’idea che la scuola, per adempiere al proprio mandato democratico, non possa limitarsi a trasmettere saperi o certificare competenze, ma debba farsi *contesto* abilitante, promuovendo un’autentica progettazione esistenziale che riconosca in ogni studente un soggetto capace di aspirare, scegliere e trasformare sé stesso e il proprio *contesto*.

L’agency, come è emerso nel corso dell’analisi, è un processo situato e relazionale che si sviluppa in dialogo con l’ambiente, le esperienze e le *aspirazioni*. Essa si alimenta nelle pratiche di partecipazione, nella riflessività critica, nell’apertura alla complessità e nella capacità di immaginare futuri desiderabili e condivisi. In questa prospettiva, l’agency pedagogico-trasformativa si configura come una risorsa fondamentale per ripensare l’educazione non solo in chiave personalizzante, ma anche profondamente politica, poiché attenta alle dinamiche di potere, alle disuguaglianze e alle possibilità concrete di incidere sul mondo, diventando leva per una cittadinanza attiva, consapevole e trasformativa, in grado di rispondere alle sfide educative, sociali e ambientali del nostro tempo. L’agency pedagogico-trasformativa si configura, in questo quadro, come una *nuova grammatica* per interpretare e guidare l’agire educativo nel XXI secolo, restituendo centralità alla libertà sostanziale, alla scuola democratica e alla cittadinanza globale.

I concetti di *capabilities*, *functionings* e *agency* – riletti alla luce del Capability Approach e dello Human Development – ci hanno permesso di problematizzare le condizioni educative che rendono effettiva la libertà sostanziale degli studenti di essere e di fare ciò che hanno motivo di valorizzare. Questa elaborazione teorica ha dato forma a una pedagogia capacitante, in

vista di promuovere ambienti che facilitino l'autonomia, la partecipazione e l'espansione del potenziale umano.

L'interazione tra condizioni ambientali, risorse relazionali e aspirazioni soggettive si è rivelata cruciale per comprendere come gli ambienti scolastici possano divenire veri e propri spazi capacitanti, in grado di sostenere percorsi agentivi lungo l'intero arco della vita.

Attraverso l'analisi integrata di modelli teorici e pratiche educative, il volume ha delineato una nuova cornice concettuale per la progettazione didattica che mette al centro l'intenzionalità formativa, la co-costruzione di conoscenze e la valutazione come pratica emancipativa. Si è evidenziato come l'*agency* possa essere sostenuta, rafforzata e co-costruita attraverso pratiche didattiche trasformative e metodologie agentive. Gli insegnanti, in questa visione, sono progettisti di ambienti formativi intenzionali, facilitatori di esperienze significative e attivatori di processi trasformativi. Parallelamente, gli studenti sono co-autori di conoscenza, protagonisti del proprio apprendimento e attori della trasformazione del contesto educativo e sociale.

In risposta alle derive tecnicistiche e normalizzanti che caratterizzano molti modelli educativi contemporanei – come denunciato anche nella critica alla *learnification* – il volume ha inteso offrire una prospettiva alternativa, incentrata sulla dimensione etica, relazionale e politica dell'*agire* educativo. Promuovere l'*agency* significa, in ultima analisi, restituire senso all'*educazione* come spazio di possibilità, di responsabilità, di intenzionalità progettuale e di emancipazione. Si tratta di un'*educazione* che riconosce il valore delle aspirazioni, il diritto di immaginare futuri e la possibilità concreta di trasformarli.

Questa visione non si chiude in una proposta normativa, ma apre a un cantiere di ricerca e sperimentazione pedagogica che interpella profondamente le istituzioni scolastiche, i formatori, gli educatori e i decisori politici. Costruire una pedagogia dell'*agency* trasformativa implica un impegno collettivo per ridefinire le finalità dell'*educazione*, ripensare i dispositivi di valutazione, le logiche organizzative della scuola e le modalità di formazione iniziale e continua del personale docente.

Si tratta di un cambiamento che esige politiche strutturali, visione culturale e alleanze tra saperi, istituzioni e comunità. Solo così l'*educazione* potrà diventare davvero uno spazio generativo, capace di promuovere equità, sostenibilità e libertà sostanziale per tutte e tutti.

## Bibliografia

- Abraczinskas M. and Zarrett N. (2020), Youth participatory action research for health equity: Increasing youth empowerment and decreasing physical activity access inequities in under-resourced programs and schools, *American Journal of Community Psychology*, 66(3-4): 232-243.
- Agency By Design (2015), *Maker-centered learning and the development of Self: Preliminary Findings of the Agency by design Project*, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Mass.
- Agudo B. and Albornà R. (2011), Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes, *Revista de Estudios de Juventud*, 94: 89-100.
- Alasoini T. (2010), *Mainettaan parempi työ: Kymmenen väitettä työelämästä* [work is better than its reputation: Ten statements on working life], Taloustieto, Helsinki.
- Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G., a cura di (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Alkire S. (2005), Subjective quantitative studies of human agency, *Social Indicators Research*, 74: 217-260.
- Alsop R., and Heinsohn N. (2005), *Measuring empowerment in practice: Structuring analysis and framing indicators*, The World Bank, Washington, DC.
- Alsop R., Bertelsen M. and Holland J. (2006), *Empowerment in Practice From Analysis to Implementation*, World Bank, Washington, DC.
- Altet M. (2013), *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, Quadrige Paris.
- Amadini M. (2017), Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico, in Molinari P., a cura di, *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica* (43-56), Mimesis Edizioni, Milano.
- Angelo T.A. and Cross K.P. (1993), *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Annas J. (2003), *Women and the quality of life: two norms in one*, in M.C. Nussbaum and A. Sen, eds., *The Quality of Life*, Oxford India paperbacks, Delhi.
- Antti R., Jenny, M. and Kristiina K., (2016), Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learn. Cult. Soc. Interact.*, 10: 1-3.

- Appadurai A. (2004), *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in V. Rao, and M. Walton, eds., *Culture and Public Action* (pp. 59-84), Stanford University Press, Stanford.
- Archer M. (2000), *Being human: The problem of agency*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Archer M. (2003), *Structure, agency and the internal conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Arendt H. (1985), *La disobbedienza civile e altri saggi*, Giuffrè editore, Milano.
- Arendt H. (1994), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Arendt H. (2001), *La banalità del male*, Feltrinelli, Bologna.
- Arendt H. (2006), *Che cos'è la politica*, Einaudi, Torino.
- Arnold J.A., Arad S., Rhoades J.A. and Drasgow F. (2000), The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3): 249-269.
- Aronson E. and Bridgeman D. (1979), Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4): 438-446.
- Aronson E. and Patnoe S. (2011), *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3<sup>a</sup> ed.), Pinter & Martin, London.
- Aronson E., et al. (1978), *The Jigsaw Classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.
- Astin A. and Sax L. (1998), How undergraduates are affected by service participation, *Journal of College Student Development*, 39, 251-263.
- ASViS (2019), *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto 2019*, Agenzia per lo Sviluppo Sostenibile, Roma.
- Bacqué M.H. and Biewener C. (2013), *L'empowerment, une pratique émancipatrice* [Empowerment, an emancipator practice], Éditions L., Paris.
- Baillergeau E. and Duyvendack J.W. (2022), Dreamless Futures: A Micro-Sociological Framework for Studying How Aspirations Develop and Wither, *Critical Studies in Education* 63(2): 196-211.
- Bajt V. and Frelih M. (2022), Empoderamiento a través de la migración : Narrativas de la integración exitosa de mujeres inmigrantes en Eslovenia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(31): 57-76.
- Baldacci M. (2008), *Una scuola a misura di alunno*, UTET, Torino.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (a cura di). (1998), *Il territorio come laboratorio*, Mario Adda Editore, Bari.
- Baldacci M., a cura di, (2013), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- Baldacci M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci Editore, Roma.
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F. e Salatin A. (2015), *La buona scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F. e Margiotta U. (2012), *Longlife/Longwide Learning: per un Trattato Europeo della Formazione*, Mondadori, Milano.

- Balduzzi L. (2002), Educazione, diritto e politica, *Encyclopaideia*, 6(12): 89-98.
- Bandura A. (2001), Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52: 1-26.
- Bandura A. (2006), Towards a psychology of human agency, *Perspectives on Psychological Science*, 1(2): 164-180.
- Bangert-Drowns R.L., Hurley M.M. and Wilkonson B. (2004), The Effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 74: 29-58.
- Barden K.S. (2024), *Prompting engineering or AI literacy? How to develop a critical awareness of Generative AI in education*, testo consultabile al sito: <https://altec.alt.ac.uk/blog/2024/02/prompting-engineering-or-ai-literacy-how-to-develop-a-critical-awareness-of-generative-ai-in-education/> (25.05.25).
- Barnett R. and Coate K. (2005), *Engaging the curriculum in higher education*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Maidenhead.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura: un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Batliwala S. (1994), *Women's empowerment in South Asia: Concepts and practices*, New Delhi, India.
- Batliwala S. (2007), Taking the power out of empowerment—an experiential account, *Development in Practice*, 17(4-5): 557-565.
- Bauman Z. (2010), *Mundo consumo: Ética del individuo en la aldea global*, Paidós Iberica, Barcelona.
- Becchetti L., Bruni L. e Zamagni S. (2019), *Economia civile e sviluppo sostenibile*, Ecra, Roma.
- Bechter B.E., Dimmock J.A. and Jackson B. (2019), A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a studentcentered learning intervention with high school teachers, *Psychology of Sport and Exercise*, 45.
- Bell S. (2010), Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2): 39-43.
- Beneria L. and Sen G. (1981), Accumulation, Reproduction, and "Women's Role in Economic Development": Boserup Revisited, *Signs*, 7(2): 279-298.
- Benjamin W., (2016), "Goethes Wahlverwandtschaften", in H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, (prima edizione 1964), Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Bensley D.A. and Haynes C. (1995), The acquisition of general purpose strategic knowledge for argumentation, *Teaching of Psychology*, 22(1): 41-45.
- Benson L. and Harkavy I (2002), *Academically-based community service and university-assisted community schools as complementary approaches for advancing, learning, teaching, research and service: The University of Pennsylvania as a case study in progress*, in M.E. Kenny, L.A.K. Simon, K. Kiley-Brabeck, R.M. Lerner, eds., *Learning to serve: promoting civil society through service-learning* (pp. 362-378), Kluwer Academic Publishers, Boston.

- Bergman L.R. and Wångby M. (2014), The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1): 29-49.
- Bergsma L.J. (2004), Empowerment education: The link between media literacy and health promotion, *American Behavioral Scientist*, 48(2): 152-164.
- Bertin G.M. (1953), *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bertin G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna.
- Bertin G.M. (1982), *Progresso sociale o trasformazione esistenziale. Alternativa pedagogica*, Liguori, Napoli.
- Bertin G.M. e Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertin G.M. e Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Bertin, G.M. (1973), *Educazione alla ragione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1958), *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica, Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2003), *Pedagogia e politica*, Cortina, Milano.
- Bertolini P. e Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La nuova Italia, Firenze.
- Betancor M. (2011), Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria? Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento. *Revista Margen*, 61: 1-14.
- Bhagat R.B., Segovis J.C. and Nelson T.A. (2012), *Work stress and coping in the era of globalization*, Routledge, New York.
- Bianchi P. (2020), *Nello specchio della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Biesta G. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Paradigm Publishers, Boulder, CO.
- Biesta G. and Tedder M. (2007), Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Biesta G.J.J. (2011), *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Biesta G.J.J. (2015), *How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education*, in R. Heilbronn and L. Foreman-Peck, eds., *Philosophical perspectives on the future of teacher education*, Wiley Blackwell, Oxford.
- Biesta G.J.J. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, London.
- Biesta G.J.J., Priestley, M. and Robinson S. (2015), The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21(6): 624-640.

- Biggeri M. and 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.
- Biggs J.B. (2003), *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Society for Research into Higher Education.
- Billett S. (2006), *Work, subjectivity and learning*, in S. Billett, T. Fenwick, and M. Somerville, eds., *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life* (pp. 1-20), Springer, Dordrecht.
- Blanchard K. (2003), *Empowerment: 3 claves para lograr que el proceso de facultar a los empleados funcione en su empresa*, Grupo Editorial Norma, Columbia.
- Blikstein P. (2013), Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention, in J. Walter-Herrmann and C. Büching, eds., *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors* (pp. 1-21), Transcript Publishers, Bielefeld.
- Boal A. (1980), *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Editorial Nueva Imagen, Mexico.
- Boluijt B. and de Graaf L. (2010), *Preaching empowerment, practicing participation: The use of empowerment and citizen participation in Dutch local democracies*, EGPA, Toulouse.
- Boluijt B. and de Graaf L. (2010), *Preaching empowerment, practicing participation*, EGPA, Toulouse.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bonaiuti G. and Bruni F. (2014), Instructional design e game-based learning, *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 14(3): 1-5.
- Bonvin J.M. (2012), Individual Working Lives and Collective Action: An Introduction to Capability for Work and Capability for Voice, *Transfer: European Review of Labour and Research* 18(1): 9-18.
- Bonvin J.M. and Zimmermann B. (2024), Capability to Aspire and Transformative Institutions: An Introduction, *Journal of Human Development and Capabilities*, 25(4), 509-517.
- Boss S. and Larmer J. (2018), *Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences*, Buck Institute for Education, Novato, CA.
- Boud D. and Molloy E. (2013), Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 698-712.
- Boud D. and Soler R. (2016), Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), pp. 400-413.
- Bourdieu P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Braibanti P. (2004), *Pensare la salute: orizzonti e nodi critici della psicologia della salute*, FrancoAngeli, Milano.
- Bransford J.D., Brown A.L. and Cocking, R.R. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, Washington DC.
- Bringle R.G. and Hatcher J.A. (2009), Innovative practices in service-learning and curricular engagement, *New Directions for Higher Education*, 147: 37-46.

- Brod G., Kucirkova N., Shepherd J., Jolles D. and Molenaar I. (2023), Agency in Educational Technology: Interdisciplinary Perspectives and Implications for Learning Design, *Educational Psychology Review*, 35: 25.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiment by Nature Design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bronfenbrenner U., ed. (2005), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, Thousand, Sage Publications Ltd, Oaks, CA.
- Brown A.L. and Campione J.C. (1990), *Communities of learning or a content by any other name*, in Kuhn D., a cura di, *Contribution to human development*, Oxford University Press, New York.
- Bruner J.S. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, USA (trad. it. La cultura dell'educazione, 2015, Feltrinelli, Milano).
- Bruscaglioni M. (1994), *La società liberata*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruscaglioni M. e Gheno S. (2000), *Il gusto del potere. Empowerment di persone e azienda*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruscaglioni M., Capizzi M. E Gheno S. (1996), *Orientamenti operativi per la consulenza di self empowerment*, in C. Arcidiacono, B. Gelli e A. Putton (eds.), *Empowerment sociale. Il futuro della solidarietà: modelli di psicologia di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Bryce D. and Whitebread, D. (2012), The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving, *Metacognition and Learning*, 7(3), 197-217.
- Burke J. (2010), *What's the Big Idea? Question-Driven Units to Motivate Reading, Writing, and Thinking*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Burns T. and F. Gottschalk, eds. (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Wellbeing in the Digital Age*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Burns T. and F. Gottschalk, eds. (2020), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Butin D.W. (2006), The limits of service-learning in higher education, *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Butler J. (1997), *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford University Press, Stanford.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Calvès A.E. (2009), Empowerment: Généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement, *Revue Tiers Monde* 4: 735-749.
- Canevaro A. (2001), *Bambini che sopravvivono alla guerra*, Erickson, Trento.
- Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta il contributo dell'experience learning e dell'approccio riflessivo*, ETS, Pisa.
- Cargo M., Grams G.D., Ottoson J.M., Ward P. and Green L.W. (2003), Empowerment as fostering positive youth development and citizenship, *American Journal of Health Behavior*, 27(1), 66-79.

- Casey C. (2006), *Workers, subjectivity and decent work*, in S. Billett, T. Fenwick and M. Somerville, eds., *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life* (pp. 229-246), Springer, Dordrecht.
- Castelvecchi D. (2016), Can we open the black box of AI?, *Nature*, 538(7623), 20-23.
- Castelletti P. (2006), La metafora della resilienza: dalla psicologia clinica alla psicologia dell'assistenza umanitaria e della cooperazione, *Nuove tendenze della psicologia*, 4(2): 211-233.
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale*, Mondadori, Milano.
- Castoldi M. (2022), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci Editore, Roma.
- Castro E.M., Regenmortel T.V., Vanhaecht K., Sermeus W. and Hecke A.V. (2016), Patient empowerment, patient participation and patient-centeredness in hospital care: A concept analysis based on a literature review, *Patient Educ Couns*, 99(12):1923-1939.
- Center for Inspired Teaching (2018), *Developing A Student-Centered Curriculum & Meaningful Relationships*, testo disponibile al sito: <https://inspiredteaching.org/developing-a-student-centered-curriculum-meaningful-relationships/> (25.05.25).
- Cerami V. (2012), 'Prefazione', in P.P. Pasolini, *Ragazzi di vita*, (prima edizione 1955), Garzanti, Milano.
- Checkoway B. (2011), What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33: 340-345.
- Cheong M., Yammarino F.J., Dionne S.D., Spain S.M. and Tsai, C.Y. (2019), A review of the effectiveness of empowering leadership, *The Leadership Quarterly*, 30(1): 34-58.
- Chi M.T.H. and Roscoe R.D. (2002), *The processes and challenges of conceptual change*, in M. Limon and L. Mason, eds., *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 3-27), Springer, Dordrecht.
- Chionna A., (2001), *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia.
- Cicognani E. e Zani B. (2000), *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna.
- Clandinin D.J. and Huber J. (2010), *Narrative Inquiry*, in P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, eds., *International Encyclopedia of Education* (pp. 436-441), Elsevier, Oxford.
- Clark I. (2012), Formative Assessment: Assessment is for Self-Regulated Learning, *Educational Psychology Review* 24(2): 205-249.
- Clark R.C. (2000), Four Architectures of Instruction, *Performance Improvement*, 39(10): 31-38.
- Clark R.C. (2010), *Evidence-Based Training Methods: A Guide for Training Professionals*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASDC), Alexandria (VA).
- Cleaver F. (2007), Understanding Agency in Collective Action, *Journal of Human Development*, 8(2): 223-244.

- Clegg S. (2006), The problem of agency in feminism: A critical realist approach, *Gender and Education*, 18(3): 309-324.
- CoE (2016), *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Coelho M. and Menezes I. (2021), University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education, *Front. Psychol.* 12:617300.
- Cohen E. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento.
- Cohen E.G., Lotan R.A., Scarloss B.A. and Arellano A.R. (1999), Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms, *Theory Into Practice*, 38(2): 80-86.
- Collin K., Paloniemi S. and Mecklin J.P. (2010), Promoting inter-professional teamwork and learning – The case of a surgical operation theatre, *Journal of Education and Work*, 23(1): 43-63.
- Comoglio M. e Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Conway J.M., Amel E.L., Gerwien D.P. (2009), Teaching and learning in the social context: a meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes, *Teaching of Psychology*, 36(4): 233-245.
- Cornell Empowerment Group (1989), Empowerment and family support. *Networking Bulletin*, 1(2):1-23.
- Costa A. (2008), *Learning and Leading with Habits of Mind*, ASCD, Alexandria, MA.
- Costa V. (2012), Agency Formativa per il nuovo learnfare, *Formazione & Insegnamento*, X(2): 83-107.
- Costa A. and Kallich B. (2014), *Dispositions: Reframing Teaching and Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Cyrulnik B. (2000), *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. e Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento.
- Cultures&Santé (2009), *Dossier thématique n°13: L'empowerment*, Cultures&Santé asbl, Bruxelles.
- Dabrowski J. and Reed Marshall T. (2018), *Motivation and engagement in student assignments: The role of choice and relevancy*, The Education Trust, testo consultabile al sito: <https://edtrust.org/resource/motivation-and-engagement-in-student-assignments-the-role-of-choice-and-relevancy/> (25.05.25).
- Dallari M. (2002), Continuità e discontinuità della storia, *Encyclopaideia*, 6, 12: 145-152.
- Davee S., Regalla L. and Chang S. (2015), *Makerspaces: Highlights of select literature*, Maker Education Initiative, testo consultabile al sito: <https://makered.org/wp-content/uploads/2015/08/Makerspace-Lit-Review-5B.pdf> (25.05.25).

- Davidson N. and Major C. (2014), Boundary crossings: Collaborative learning, cooperative learning, and problem-based learning, *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-56.
- Davies, J. K. and Macdonald, G., eds. (1998), *Quality, evidence and effectiveness in health promotion: Striving for certainties*, Routledge, London, UK.
- De Bartolomeis F., (1982), *Il sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Feltrinelli, Milano.
- Del Moral Pérez M. E., Cernea D. A. and Villalustre Martinez L. (2011), “Scenari connettivisti e progetto di Learning Object adattabili alla diversità cognitiva”; *TD Tecnologie Didattiche*, 19(2): 102-111.
- Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (2018), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5), Sage, Thousand Oaks, CA.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, MacMillan, New York (trad. it. *Democrazia e Educazione*, 1965, La Nuova Italia, Firenze).
- Dewey J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Henry Holt, Boston, MA (trad. it, Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione, 1961, la Nuova Italia, Firenze).
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, USA (trad.it. *Esperienza e Educazione*, 2014, Raffaello Cortina Editore, Milano).
- Dewey J. (1981), *The Lived Experience*, in J. McDermott (ed.), *The Philosophy of John Dewey* (pp. 355-723), University of Chicago Press, Chicago.
- Dewey, J. (1920), *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Company, New York.
- Doane D. and Doneys P. (2015), *Lost in Translation? Gender and Economic Empowerment in the Greater Mekong Sub-Region*, in R. Lund, P. Doneys and B. P. Resurreccion, eds., *Gendered Entanglements: Revisiting Gender in Rapidly Changing Asia* (pp. 69-96), NIAS Press, Copenhagen.
- Dorji P., Yangzom, . and Tenzin J. (2021), Application of Kagan's Cooperative Learning Structures to Maximize Student Engagement: An Action Research, *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(3): 54-64.
- Downes S. (2006), “Learning networks and connective knowledge”, *Collective Intelligence and Elearning*, 20: 1-26.
- Dozza L. (2004), Costruttivismo e didattica laboratoriale, *Rivista di Pedagogia e Didattica*, 1: 165-172.
- Drabick D.A.G., Weisberg R.W., Paul L. and Bubier J.L. (2007), Keeping it short and sweet: Brief, ungraded writing assignments facilitate learning, *Teaching of Psychology*, 34(3): 172-176.
- Duffy T.M. and Jonassen D.H. (1992), *Constructivism and the Technology of Instruction*, Erlbaum, Hillsdale.
- Edwards A. (2005), Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3): 168-182.
- Erdewijk, A.V., Wong, F., Vaast C., Newton J., Tyszler M., and Pennington A. (2017), *A conceptual model of women's and girls' empowerment*, KIT Royal Tropical Institute, Amsterdam.

- EL Education (2018), *Core Practices*, <https://eeducation.org/core-practices/instruction> (25.05.25).
- Elen J., Clarebout G., L. onard R. and Lowyck, J. (2007), Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think. *Teaching in Higher Education*, 12:105-117.
- Elia G. (2012), Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale, *MeTis*, 2, 2: 1-3.
- Ellerani P. (2006), *Manuale per la realizzazione di Unità di Apprendimento*, SEI, Torino.
- Ellerani P. (2013a), Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?, *Formazione & Insegnamento*, 11(1): 229-246.
- Ellerani P. (2013b), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma.
- Ellerani P. (2017a), La prospettiva attuale di Freire per l'educazione degli adulti e un sistema capacitante, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1: 133-142.
- Ellerani P. (2017b), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani Scuola, Teramo.
- Ellerani P. (2018), Service Learning: una difficile scommessa per rispondere all'emergenza democratica e alle necessità dello sviluppo umano?, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2: 23-63.
- Ellerani P. (2019a), *Tra "formale" e "informale": il Capability Approach come generatore di valore*, in G. Alessandrini, ed., *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Ellerani P. (2019b), Capacitare le competenze?, *Scuola Democratica*, 1: 165-174.
- Ellerani P. (2020a), Ecosistemi formativi capacitanti, *MeTis*, 10(2): 129-145.
- Ellerani P. (2020b), Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita, *Formazione & Insegnamento*, 18(1): 1-5.
- Ellerani P. (2022), Co-Appartenenza, Co-Evoluzione e Formazione Ecosistemica, *Formazione & Insegnamento*, 20(1): 10-21.
- Ellerani P. and Ferrari L. (2024), The Contribution of Generative AI Ecosystems in Micro-Instructional Design: Opportunities and Limitations, *Formazione & Insegnamento*, 22(1): 117-124.
- Ellerani P. e Fabbri M. (2025), Agency, aspirazione, soggettivazione. Uno sguardo oltre, *Pedagogia e Vita*, 1: 83-97.
- Emerson R.M. (1976), Social exchange theory, *Annual Review of Sociology*, 2, 335-362.
- Emirbayer M. and Mische A. (1998), What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4): 962-1023
- Engeström Y. (1987), *Learning by espanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2005), *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12), Lehmanns Media, Berlin.
- Engeström Y. (2011), From design experiments to formative interventions, *Theory & Psychology*, 21(5): 598-628.

- Engeström Y. (2019), *Apprendimento espansivo. Un approccio teorico dell'attività per la ricerca sullo sviluppo*, Armando Editore, Roma.
- Engeström Y. and Sannino A. (2010), Studies of expansive learning. Fundations, findings and future challenges, *Educational Research Review*, 5:1-24.
- Engeström Y., Virkkunen J., Helle M., Pihlaja J. and Poikela R. (1996), Change laboratory as a tool for transforming work, *Lifelong Learning in Europe*, 1(2):10-17.
- Eteläpelto A. and Saarinen J. (2006), *Developing subjective identities through collective participation*, in S. Billett, T. Fenwick, and M. Somerville, eds., *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life* (pp. 157-177), Springer, Dordrecht.
- Eteläpelto A., Littleton K., Lahti J. and Wirtanen S. (2005), Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community, *International Journal of Educational Research*, 43, 3: 183-207.
- Eteläpelto A., Vähänsantanen K., Hökkä P. and Paloniemi S. (2013), What is agency? Conceptualizing professional agency at work, *Educational Research Review*, 10: 45-65.
- Eugeni R. (2015), *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*, La Scuola, Brescia.
- Evans K. (2007), Concepts of bounded agency in education, work and the personal lives of young adults, *International Journal of Psychology*, 42(2): 85-93.
- Evertson, C. M. and Weinstein, (2006), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Eyler J and Giler Jr. D.E. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Fabbri M. (2005), *Empowerment e nuove tecnologie. Telematica e problematiche della devianza e delle dipendenze*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Fabbri M. (2009), *Empowerment e nuove tecnologie. Nuove sfide per la prevenzione e la riabilitazione della dipendenza*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2: 1028-1044,
- Fabbri M. (2010), Educazione ai mass media: un esempio di didattica laboratoriale, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(2): 1-14.
- Fabbri M. (2019), Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education, *Pedagogia Oggi*, 17(2): 285-299.
- Fabbri M. (2020), To assign or not to assign?: role taking in higher education, *QWERTY*, 15: 105-120.
- Fabbri M. e Soriani A. (2021), Le sfide della scuola in una società complessa : educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia, *Pedagogia Oggi*, 19: 54-63.
- Fabio, R.A., D'Agnese C. and Calabrese C. (2022), Peace attitude and friendliness influence cooperative choices in context of uncertainty, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 28(2): 255-257.
- Fedeli M., Grion V. e Frison D., a cura di (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.

- Federighi P. a cura di (2018), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, University Press.
- Fengchun M. and Wayne H. (2023), *Guidance for generative AI in education and research*, UNESCO, Paris.
- Fenwick T. (2006), *Escaping/becoming subjects: Learning to work the boundaries in a boundaryless work*, in S. Billett, T. Fenwick and M. Somerville, eds., *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life* (pp. 21-36), Springer, Dordrecht.
- Ferrari L. e Ellerani P. (2025), Riconoscere e potenziare le competenze progettuali degli insegnanti attraverso l'integrazione di eco-sistemi di AI generativa, *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 12: 10-24.
- Ferrari L., e Taddei, A. (2017), Teacher agency: perspectives and limits, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12, 3: 1-11.
- Fiorin I. (2016), Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning, Mondadori università, Milano.
- Floridi L. (2023a), AI as agency without intelligence: on ChatGPT, large language models, and other generative models. *Philosophy & Technology* 36 (1):15.
- Floridi L. (2023b), *The Ethics of Artificial Intelligence - Principles, Challenges, and Opportunities*, Oxford University Press, Oxford.
- Floridi L. (2025), AI as Agency without Intelligence: On Artificial Intelligence as a New Form of Artificial Agency and the Multiple Realisability of Agency Thesis. *Philosophy & Technology*, 38, 30.
- Foerster von H., (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma.
- Fook J. (2008), Foreword: *Critical reflection and the professional task*, in R. Pockett and R. Giles, eds., *Critical Reflection: Generating Theory from Practice. The Graduating Social Work Student Experience* (pp. xiii-xv), Darlington Press, Sydney.
- Fortunati L. (2014), Media between power and empowerment: Can we resolve this dilemma? *The Information Society*, 30: 169-183.
- Frabboni F. (1992), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari.
- Frabboni F. (1999), *Didattica generale una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Frabboni F. (2004), *Il laboratorio*, Laterza, Bari.
- Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Erickson, Trento.
- Frabboni F. (2008), *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Laterza, Bari.
- Frabboni F. (2012), Bologna culla della pedagogia italiana, in L. Guerra, a cura di, *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna.
- Frabboni F., Guerra L., a cura di (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Fraboni F., Morandini S., Zappalà S., Guglielmi D., Mariani M.G., De Angelis M. and Pietrantoni L. (2023), *Occupational safety in homecare organizations: the design and implementation of a train-the-trainer program*, *HOME HEALTH CARE SERVICES QUARTERLY*, 43(2): 87-113.

- Francescato D. (1996), *Empowerment personale, di gruppo, sociale*, in Arcidiacono, C., Gelli, B., Putton, A., *Empowerment sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Francescato D. and Aber M.S. (2015), Learning from organizational theory to build organizational empowerment, *Journal of Community Psychology*, 43(6): 717-738.
- Francescato D. and Zani B. (2013), Community psychology practice competencies in undergraduate and graduate programs in Italy. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 4,4.
- Francescato D., Mebane M., Sorace R., Vecchione M. e Tomai M., (2007), EMPO: una scala di misurazione dell'empowerment personale e politico, *Giornale italiano di Psicologia*, XXXIV, 1: 255-277.
- Francis B. (1999). Lads, lasses and (new) labour: 14-16 year old student responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement debate, *British Journal of Sociology of Education*, 20(3): 357-373.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder, (titolo originale: *Pedagogia do oprimido*, 1968).
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (1974), *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, (prima edizione 1970), Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Freire P., a cura di Bimbi, L. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- Freinet C. (1967), *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, Librerie Armand Colin, Paris (trad. it.: *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1969).
- Friedman J. (1992), *Empowerment. The Politics of Alternative Development*, Blackwell, Cambridge.
- Fry S.W. and Villagomez A. (2012), Writing to learn: Benefits and limitations, *College Teaching*, 60(4): 170-175.
- Galiè A. and Farnworth C.R. (2019), Power through: A new concept in the empowerment discourse, *Global Food Security*, 21: 13-17.
- Galimberti U. (1999), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano.
- Gallino L. (2016), *Introduzione*, in H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, (prima edizione 1964), Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Gangas S. (2016), From agency to capabilities: Sen and sociological theory, *Current Sociology*, 64(1): 22-40.
- Gangas S. (2019), Sociological theory and the capability approach, Routledge, London.
- Gao X. (2010), *Strategic language learning: The roles of agency and context*, Multilingual Matters, Bristol.
- Gattullo M., Bertolini P., Canevaro A., Frabboni F. e Telmon V., a cura di (1985), *Educazione e ragione*, La Nuova Italia, Firenze.

- Gee J.P. (2000), Identity as an analytic lens for research in education, *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125
- Gheno S. (2005), *L'uso della forza. Il Self-Empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, McGraw-Hill, Milano.
- Gheno S. (2010), *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Giddens A. (1984), *The constitution of society*, University of California Press, Berkeley.
- Ginsburg-Block M.D., Rohrbeck, C.A. and Fantuzzo J.W. (2006), A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning, *Journal of Educational Psychology*, 98(4): 732-749.
- Giovanardi C. (2019), *Quale traducente per empowerment*, testo consultabile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/quale-traducente-per-empowerment/1615> (25.05.25).
- Gla~veanu V.P. (2010), Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology, *New Ideas in Psychology*, 28(1):79-93.
- Glatthorn A.A. (1995), Teacher development, in L. W. Anderson (ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 41-45), Pergamon, Oxford.
- Gottschalk F. and Borhan H. (2023), *Child participation in decision making: Implications for education and beyond*, OECD Education Working Papers, No. 301, OECD Publishing, Paris.
- Gramsci A. (1916), Da Socialismo e cultura, *Il Grido del popolo*, 29 gennaio 1916.
- Gramsci A. (1917), *La città futura*, 11 febbraio 1917.
- Gramsci A. (1958), *Scritti giovanili (1914-1918)*, Einaudi, Torino.
- Gramsci A. (2001), *Quaderni del carcere* (Vol. II), V. Gerratana (ed.), Einaudi, Torino.
- Gramsci A. (2001), *Quaderni del carcere* (Vol. III), V. Gerratana (ed.), Einaudi, Torino.
- Grion V. e Tino C. (2018), Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31): 38-55.
- Grion V., Serbati A., Doria B. and Nicol D. (2021), Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento, *Education Sciences & Society*, 2: 205-220.
- Gualandi A. (2009), Adultità e longlife education: empowerment e progettualità, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2): 1-10.
- Guerra L. (2007), *Introduzione*, in V. Baruzzi, A. Baldoni, eds., *Le parole chiave della Cittadinanza Democratica. Il dialogo tra le scuole e l'Assemblea Legislativa della Regione Emilia-Romagna (2002-2006)*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra L. (2010), *Educazione e Tecnologie: per un modello didattico problematico*, in Guerra L., a cura di, *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (pp. 9-33), Junior, Azzano San Paolo, (BG).
- Guerra L. e Caldin R. (2017), Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso, *L'integrazione scolastica e sociale*, 16: 129-131.

- Guerra L., (1993), La formula didattica del laboratorio, in D. Ghelfi e L. Guerra, a cura di, *La programmazione educativa e didattica* (pp. 162-166), La Nuova Italia, Firenze.
- Guerra L., a cura di (2002), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Guthrie J.T. (2015), *Best Practices in Motivating Students to Read*, in Linda B. Gambrell and Lesley M. Morrow, eds., *Best Practices in Literacy Instruction*, 5th ed., Guilford Press, New York.
- Gutiérrez K.D. (2008), Developing Sociocritical Literacy in the Third Space, *Reading Research Quarterly*, 43(2): 148-164.
- Gutiérrez K.D. and Larson J. (2007), Discussing expanded spaces for learning, *Lang. Arts*, 85: 69-77.
- Gutiérrez K.D. and Rogoff B. (2003), Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice, *Educational Researcher*, 32(5): 19-25.
- Gutierrez L.M., Lewis E.A. (1997), Education, participation, and capacity building in community organizing with women of color, in M. Minkler, ed., *Community organizing and community building for health*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Haapasalo A., Engeström Y. and Kerosuo H. (2014), The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention, *Journal of Education and Work*, 29(2): 232-262.
- Habermas J. (1984), *The theory of communicative action: Volume 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.), Beacon Press, Boston, MA.
- Hadwin A., Järvelä S. and Miller M. (2018), *Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments*, in D.H. Schunk and J.A. Greene, eds., *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83-106), Routledge/Taylor & Francis Group, New York.
- Halverson E.R. and Sheridan K.M. (2014), The maker movement in education, *Harvard Educational Review*, 84(4): 495-504.
- Hammond Z. and Jackson Y. (2015), *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Hannus S. and Simola H. (2010), The effects of power mechanisms in education: Bringing Foucault and Bourdieu together, *Power and Education*, 2(1): 1-17.
- Harasim L.M. (1997), *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*, MIT Press, Cambridge.
- Hart C.S. (2012), *eAspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*, Bloomsbury, London.
- Hashemi S.M., Schuler S.R. and Riley, A.P. (1996), Rural Credit Programs and Women's Empowerment in Bangladesh, *World Development*, 24,4: 635-653.
- Hassabis D, Kumaran D, Summerfield C and Botvinick M. (2017), Neuroscience-Inspired Artificial Intelligence. *Neuron*, 95(2): 245-258.
- Hattie J. e Clarke, S. (2019), *Visible learning: Feedback*, Routledge, Abingdon, UK.
- Hattie J.A.C. (2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London.

- Hausman H., Myers S.J. and Rhodes, M.G. (2021), Improving metacognition in the classroom, *Zeitschrift für Psychologie*, 229(2), 89-103.
- Hays S. (1994), Structure and agency and the sticky problem of culture, *Sociological Theory*, 12(1): 57-72.
- Headden S. and McKay S. (2015), *Motivation Matters: How New Research Can Help Teachers Boost Engagement*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York.
- Hebles M., Yaniz-Álvarez-de-Eulate C. and Jara M. (2019), Impact of cooperative learning on teamwork competence, *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 32(1): 93-106.
- Heider F. (1972), *Psicologia delle relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna.
- Heiskanen T. (2004), *Information society, agency and identity positions*, in T. Heiskanen and J. Hearn, eds., *Information society and the workplace. Spaces, boundaries and agency* (pp. 193-204), Routledge, London/New York.
- Hennink M., Kitti N., Pillinger M. and Jayakaran R. (2012), Defining empowerment: perspectives from international development organisations, *Development in Practice*, 22, 2: 202-215.
- Hermans H.J.M. (1996), Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychol. Bull.*, 119, 31-50.
- Hermans H.J.M. (2004), Introduction: The Dialogical Self in a Global and Digital Age. *Int. J. Theory Res.*, 4, 297-320.
- Hidalgo C. (2024), *Agency in AI and Education Policy: European Resolution Three on Harnessing the Potential for AI in and Through Education*, in A.M. Olney, I.A. Chounta, Z. Liu, O.C. Santos, and I.I. Bittencourt, eds., *Artificial Intelligence in Education*, AIED 2024, Lecture Notes in Computer Science, vol 14830, Springer, Cham.
- Hitlin S. and Elder G.H. (2007), Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency, *Sociological Theory*, 25(2):170-191.
- Hökkä P., Eteläpelto A. and Rasku-Puttonen H. (2012), The professional agency of teacher educators amid academic discourses, *Journal of Education for Teaching*, 38, 1: 83-102.
- Holland D., Lachicotte W., Skinner D. and Cain C. (2003), *Identity and agency in cultural worlds*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Hübner S., Nückles M. and Renkl A. (2006), *Prompting cognitive and metacognitive processing in writing-to-learn enhances learning outcomes*, in R. Sun, N. Miyake and C. Schunn, eds., *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 357-362), Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Hung W., Jonassen D.H. and Liu R. (2008), *Problem-Based Learning*, in J.M. Spector, J.G. van Merriënboer, M.D., Merrill and M. Driscoll, eds., *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3 ed., pp. 485-506), Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Ibrahim S. and Alkire S. (2007), Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators, *Oxford Development Studies*, 35, 4: 379-403.

- Ilomäki L., Paavola S., Lakkala M. and Kantosalo A. (2016), Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research, *Educ Inf Technol*, 21: 655-679.
- International Labour Organization (2013), *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills*, ILO, testo consultabile al sito: [https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS\\_213452/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_213452/lang--en/index.htm) (25.05.25).
- Immordino-Yang M.H. (2015), *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W.W. Norton, New York.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze.
- Iscoe I. (1974), Community Psychology and the Competent Community, in *American Psychologist*, 29: 607-613.
- Jääskelä P., Poikkeus A.M, Häkkinen P., Vasalampi K., Rasku-Puttonen H. and Tolvanen A. (2020), Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses, *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101604.
- Janer Hidalgo À., Corbella Molina L., Trull Oliva C., Soler Masó P. y González Martínez J. (2024), Los elementos contextuales y la visión de los educadores y educadoras en procesos de empoderamiento juvenil, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45: 183-200.
- Järvenoja H. and Järvelä S. (2009), Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3): 463-481.
- Johnson D.W. and Johnson R.T. (2005), New Developments in Social Interdependence Theory, *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4): 285-358.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994), *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York.
- Johnson D.W., Johnson R.T. and Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Johnson D.W., Johnson R.T. and Smith K. (2007), The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings, *Educ Psychol Rev*, 19: 15-29.
- Jonassen D.H. (1994), “Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model”, *Educational Technology*, 34, 4: 34-37.
- Jonassen D.H. and Hung W. (2008), All Problems Are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2): 6-28.
- Jones S.R. and Abes E.S. (2004), Enduring influences of service-learning on college students' identity development, *Journal of College Student Development*, 45(2), 149-166.
- Jouve J., ed. (2006), *Social Economy and the Democratic State*, University Press, Montreal.

- Jupp D., Ibn Ali S., and C. Barahona (2010), Measuring Empowerment. Ask Them. Quantifying Qualitative Outcomes From People's own Analysis. *SIDA Studies in Evaluation*, 1: 1-99.
- Kabeer N. (1994), *Reversed realities: Gender hierarchies in development thought*, Verso, London.
- Kabeer N. (1999), Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment, *Development and Change*, 30, 3: 435-464.
- Kabeer N. (2021), *Three faces of agency in feminist economics: capabilities, empowerment and citizenship*, in G. Berik and E. Kongar, eds., *The Routledge Handbook of Feminist Economics*, Routledge International Handbooks. Routledge, New York, NY, 99-107.
- Kafai Y.B. and Burke Q. (2014), *Connected Code: Why Children Need to Learn Programming*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Kagan S. (2000), L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale, Edizioni Lavoro, Roma.
- Kagan S. (2011), *The "P" and "I" of PIES: Powerful principles for success*, Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, Fall/Winter, San Clemente, CA.
- Kagan S. and Kagan M. (2009), *Kagan cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.
- Kamruzzaman P. (2020), Exploring the Nexus Between Participation and Empowerment. *Journal of Development Policy and Practice*, 5 (1): 32-53.
- Kaye A.R. (1991), *Learning Together Apart*, in Kaye A.R., a cura di, *Proceedings of the NATO Advanced Research Workshop on Collaborative Learning and Computer Conferencing*, Series F: Computer and System Sciences, 90, Springer-Verlag, Berlin.
- Kaye A.R. (1994), Apprendimento collaborativo basato sul computer, *TD-Tecnologie Didattiche*, 4: 9-21.
- Keller B. and D.C Mbwewe, (1991), Policy and Planning for the Empowerment of Zambia's Women Farmers, *Canadian Journal of Development Studies*, 12, 1: 75-88.
- Kemmis S. (2006), *Participatory action research and public sphere*, *Educational Action Research Journal*, 14(4): 459-476.
- Kervick C.T., Smith L.C., Garnett B. Moore M. and Ballysingh T.A. (2019), A pedagogical design for surfacing student voice by integrating youth participatory action research, restorative practices, and critical service learning, *International Journal of Student Voice*, Volume 5(2): 1-29.
- Keys C.B., McConnell E., Motley D., Liao C.L. and McAuliff K. (2017), *The what, the how, and the who of empowerment: Reflections on an intellectual history*, in M.A. Bond, I. Serrano-Garcia, C.B. Keys and M. Shinn, eds., *APA handbooks in psychology®. APA Handbook of Community Psychology: Theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges* (pp. 213-231), American Psychological Association.
- Kieffer C.H. (1984), Citizen Empowerment: A Developmental Perspective, *Prevention in Human Services*, 3(2-3): 9-36.

- Kilpatrick W.H. (1918), *The Project Method: The use of the Purposefull Act in the Educative Process*, Teachers College, New York.
- Kittay E.F. (1999), *Love's Labor. Essay on Women, Equality and Dependency*, Routledge, New York.
- Kolb D.A. (1984), *Experiencial learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York.
- Korpershoek H., Harms T., de Boer H., van Kuijk M. and Doolaard S. (2016), A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes, *Review of Educational Research*, 86(3): 643-680.
- Kucirkova N. (2021), *The Future of the Self: Understanding Personalization in Childhood and Beyond*, Emerald Publishing Limited, Bingley, UK.
- Lackéus M., Lundqvist M., Williams Middleton K. and Inden J. (2020), *The entrepreneurial employee in the public and private sector - what, why, how*, Publications Office of the European Union, Luxemburg.
- Lanas M. and Corbett M. (2011), Disaggregating student resistances: Analyzing what students pursue with challenging agency, *Young*, 19: 417-434.
- Land S.M., Hannafin M.J. and Oliver K. (2012), *Student-centered learning environments: Foundations, assumptions and design*, in D. Jonassen and S. Land, eds., *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed., pp. 3-25), Routledge, New York.
- Laneve C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica*, la Scuola Sei, Brescia.
- Lasky S. (2005), A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform, *Teaching and Teacher Education*, 21, 8: 899-916.
- Laszlo S., Grantham K., Oskay E., and Zhang T. (2017), *Grappling with the Challenges of Measuring Women's Economic Empowerment*. Technical report.
- Latour B. (2022), *Dove sono?*, Einaudi, Torino.
- Lave J. and Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lazarus R.S. (1991), Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion, *American Psychologist*, 46(8): 819-834.
- Lea S.J., Stephenson D. and Troy J. (2003), Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28, 321-334.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (19G00105).
- Legovini A. (2005), *Measuring Women's Empowerment and the Impact of Ethiopia's Women's Development Initiatives Project*, World Bank Group, Washington, DC.
- Leont'ev A.N. (1978), *Activity, consciousness, and personality*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lerner M. (1986), *Surplus powerlessness: The psychodynamics of everyday life and the psychology of individual and social transformation*, Institute for Labor & Mental Health, Oakland, CA.

- Li L., Grion V. (2019), The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2): 1-17.
- Ligorio M.B. (2010), Dialogical relationship between identity and learning. *Cult. Psychol.*, 16: 09-115.
- Ligorio M.B., Loperfido F.F. and Sansone N. (2013), Dialogical positions as a method of understanding identity trajectories in a collaborative blended university course, *Comput. Support. Learn.*, 8: 351-367.
- Lindvall J. and Ryve A. (2019), Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review, *Educational Research Review*, 27: 140-154.
- Lipponen L. and Kumpulainen K. (2011) Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 27, 5: 812-819.
- Littleton K., Taylor S. and Eteläpelto A. (2012), Special issue introduction: Creativity and creative work in contemporary working contexts, *Vocations and Learning*, 5(1): 1-4.
- Lodigiani R. (2020), *Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare*, FrancoAngeli, Milano.
- Longwe S. and Clarke R. (1994), *Women in development, culture and youth*, Workshop Preparatory Readings, 1-3 April-December, Longwe Clarke Associates, Lusaka.
- Lopez A.G. (2004), *Empowerment e pedagogia della salute*, Progedit, Bari.
- López M.A.G., Karsten A., Merry P., Ohana Y., and Straker A. (2003), *In costruzione. Cittadinanza, gioventù ed Europa*, in B. Hidvéghi and P. Merry, eds., *T-Kit* (Vol. 7), Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Luppi E., Ricci A. e Bolzani D. (2024), *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale: modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità/intraprendenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Luttrell C., Quiroz S., Scrutton C. and Bird K. (2009), *Understanding and operationalising empowerment*, testo consultabile al sito: <http://goo.gl/a4KQ2a> (25.05.25).
- Lyman F. (1981), *The Responsive Classroom Discussion*, in A.S. Anderson, ed., *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113), University of Maryland College of Education, College Park, MD.
- Lynch R., McNamara P. M. e Seery N. (2012), Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2): 179-197.
- Lyons N., ed. (2010), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, Springer, Boston.
- MacDowell P., Moskalyk K., Korchinski K. and Morrison D. (2024), Preparing Educators to Teach and Create With Generative Artificial Intelligence. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 50(4):1-23.
- Mackinnon S. and Stephens S. (2010), Is participation having an impact? Measuring progress in Winnipeg's inner city through the voices of community-based program participants. *Journal of Social Work*, 10: 283-300.

- Maier S.F. and Seligman M.E.P. (1976), Learned helplessness: Theory and evidence, *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1): 3-46.
- Maiorano, D., Shrimankar, D., Thapar-Björkert, S. e Blomkvist, H. (2021), Measuring empowerment: Choices, values and norms, *World Development*, 138: 1-18.
- Maker Ed (2017), *Setting Up and Facilitating with Educators*. Maker Education Professional Development Guide, testo consultabile al sito: <http://makered.org/wp-content/uploads/2017/05/Maker-Education-Professional-Development-Tinkering-Guide.pdf> (25.05.25).
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Malaguti E. (2020), *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, Aras Edizioni, Fano.
- Målgqvist M. (2018), Community agency and empowerment – a need for new perspectives and deepened understanding, *Upsala Journal of Medical Sciences*, 123(2):123-130.
- Malaguzzi L. (1996), *The environment*. The hundred languages of children: Narrative of the possible [Exhibition catalogue] (pp. 40-45).
- Malhotra A., and Schuler S.R. (2005), Women's empowerment as a variable in international development. Measuring empowerment, *Cross-disciplinary perspectives*, 1(1): 71-88.
- Målgqvist M. (2018), Community agency and empowerment—a need for new perspectives and deepened understanding, *Upsala Journal of Medical Sciences*, 123(2): 123-130.
- Mameli C, Grazia V. and Molinari L. (2021), The emotional faces of student agency, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77: 101352-101360.
- Mameli C, Grazia V. and Molinari L. (2023), Student agency: Theoretical elaborations and implications for research and practice, *International Journal of Educational Research*, 122: 1-9.
- Manacorda M.A. (2015), *Il principio educativo in Gramsci*, Armando Editore, Roma.
- Manderscheid J.C. and Pithon G. (2000), Éléments de réflexion pour une pédagogie de l'éducation à la santé en milieu scolaire, *SPIRALE - Revue de Recherches en Education*, 25: 49-68.
- Marcuse H. (2016), *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, (prima edizione 1964), Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Margiotta U. (2019), *La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale*, in G. Alessandrini, ed., *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55), FrancoAngeli, Milano.
- Martin G. (2016), L'empowerment – d'autonomisation à agentivation, in *Le Collectif*, disponibile al sito: <https://lecollectif.ca/lempowerment-dautonomisation-a-agentivation/> (25.05.25).
- Martin L. (2015), The promise of the maker movement for education, *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 5(1): 30-39.

- Martinez, S.L. and Stager G.S. (2013), *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*, Constructing Modern Knowledge Press, Torrance, CA.
- Marx K. (1978), Economic and philosophical manuscripts of 1844, in R.C. Tucker (ed.), *The Marx-Engels reader* (2nd ed., pp. 66-125), W.W. Norton, New York.
- Marzano R.J., Marzano J.S. and Pickering D.J. (2003), The Critical Role of Classroom Management. In R.J. Marzano, J.S. Marzano and D.J. Pickering, *Classroom management that works: Researched-based strategies for every teacher* (pp. 1-12), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Maslow A.H. (1968), *Toward a psychology of being* (2nd ed.), Van Nostrand, New York.
- Maturana H.R. and Varela F.J. (1980), *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*, Reidel, Boston.
- Mayordomo M.E.C.S. (2014), Cooperative Learning Style Develops Social Skills in Mathematics of College Freshmen Students, *JPAIR Multidisciplinary Research*, 18(1): 106-116.
- McNay I. (2003), Agency, anticipation and indeterminacy in feminist theory, *Feminist Theory*, 4(2):139-148.
- McNay L. (2004), Agency and experience: Gender as a lived relation, *The Sociological Review*, 52(2): 173-190.
- McNicholl J. (2012), 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.
- Mechanic D. (1991), Adolescents at risk: New directions, *Journal of Adolescent Health*, 12(8): 638-643.
- Mendell M. (2006), *Empowerment and the Role of the State: The Need for a New Paradigm*, in J. Jouve, ed., *Social Economy and the Democratic State* (pp. 45-62), University Press, Montreal.
- Mendo-Lázaro S., León-del-Barco B., Felipe-Castaño E., Polo-del-Río M-I. and Iglesias-Gallego D. (2018), Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Front. Psychol*, 9:1536.
- Merleau-Ponty M. (1965), *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano.
- Metcalfe J. and Son L.K. (2012), *Anoetic, noetic, and autonoetic metacognition*, in M.J. Beran, J.L. Brandl, J. Perner and J. Proust, eds., *Foundations of metacognition* (pp. 289-301), Oxford University Press, Oxford.
- Meyer J. and Rowan B. (1977), Institutional organizations: Formal structures as myth and ceremony, in *American Journal of Sociology*, 83: 340-363.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco (trad. it. *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003).
- Mezirow J. (1997), Transformative learning: Theory to practice, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74: 5-12.

- Mezirow J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (2003), Transformative learning as discourse, *Journal of Transformative Education*, 1(1): 58-63.
- Michaelsen L.K., Davidson N. and Major C.H. (2014), Team-based learning practices and principles in comparison with cooperative learning and problem-based learning, *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4): 57-84.
- Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Midoro V. (2007), Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?, *TD-Tecnologie Didattiche*, 2: 47-54.
- Milan G. (2008), L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire, *Studium Educationis*, 1(1): 43-69.
- Milana M. e Tarozzi M. (2021), Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(1): 46-60.
- Minello R. (2011), La pedagogia non si esaurisce nella fase diagnostica o descrittiva dell'esperienza educativa. In R. Minello, U. Margiotta, *Poien. La pedagogia e le scienze della formazione* (pp. 175-188), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Minkler M. (1997), *Community organizing and community building for health*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Miron D. and Moely B.E (2006) Community Agency Voice and Benefit in Service-Learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12: 22-37.
- Mohajer N. and Earnest J. (2009), Youth empowerment for the most vulnerable. *Health Education*, 109, 424-438.
- Molenaar I. (2022), Towards hybrid human-AI learning technologies, *European Journal of Education*, 57: 632-645.
- Molenaar I. (2022), Towards hybrid human-AI learning technologies. *European Journal of Education*, 57: 632-645.
- Mollick E.R. and Mollick L. (2024), *Instructors as Innovators: a Future-focused Approach to New AI Learning Opportunities, With Prompts* (April 22, 2024). The Wharton School Research Paper, testo disponibile al sito: <https://ssrn.com/abstract=4802463> (25.05.25).
- Morin E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Morin E. (2011), *Come vivere in tempi di crisi?*, BookTime, Milano.
- Morin E. (2018), *Educare per l'era planetaria*, Armando, Roma.
- Morselli D. (2019), *The change laboratory for teacher training in entrepreneurship education: A new skills agenda for Europe* Springer, Cham, Switzerland.
- Morselli D. and Ellerani P. (2020), Verso un programma di ricerca sull'agency in accordo al capability approach, *Italian Journal of Educational Research*, 13(24): 84-101.

- Morselli D. and Ellerani P. (2021), Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa, *Formazione & Insegnamento*, 19(1): 84-97.
- Mortari L. (2002), Per una presenza responsabile, *Encyclopaideia*, Anno XV, 2(12): 49-56.
- Mortari L. (2004), *Buona qualità della vita*, in V. Mazzoni e M. Schenetti, eds., *Educazione e Politica. Che fare?*, Clueb, Bologna.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. a cura di (2017), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Moscovitch A., and Drover G. (1981), *Inequality: Essays on the political economy of social welfare*, University of Toronto Press, Toronto.
- Moser C. (1991), "La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género", en Guzmán, V. et al. (comp.), *Una nueva lectura. Género en el desarrollo*, Entre Mujeres, Lima.
- Murguialday C., Pérez de Armiño K. and Eizagirre M. (2000), Empoweramiento in Pérez de Armiño, K., (dir), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria y Hegoa editorial, Barcelona.
- Muukkonen H., Lakkala M. and Hakkarainen K. (2005), Technology-mediation and tutoring: How do they shape progressive inquiry discourse? *J. Learn. Sci.*, 14: 527-565.
- Nagar R., and Raju S. (2003), Women, NGOs and the contradictions of empowerment and disempowerment: A conversation, *Antipode*, 35(1): 1-13.
- Narayan D. (2005), *Measuring Empowerment: Cross-disciplinary Perspectives*, The World Bank, Washington.
- Narayan D. (2018), *Empowerment and poverty Reduction: A sourcebook*, testo disponibile al sito: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15239> (25.05.25).
- Narayan D., Chambers R., Shah M.K. and Petesch P. (2000), *Voices of the Poor: Crying Out for Change*, World Bank, Oxford University Press, Oxford.
- Neary M. (2013), *Student as producer: A pedagogy for the avant-garde; or, how do revolutionary teachers teach?* testo disponibile al sito: <http://josswinn.org/wp-content/uploads/2013/12/15-72-1-pb-1.pdf> (25.05.25).
- Nicol D. (2020), The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5): 756-778.
- Nicol D. and McCallum, S. (2021), Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3): 424-443.
- Nicol D., Serbati A., Grion V. (2019), Competence Development and Portfolios: Promoting Reflection through Peer Review. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2): 1-13.
- Nigris E., Negri S.C. e Zuccoli F., a cura di (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma.

- Ninacs W.A. (2008), *Empowerment et intervention – développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Presses de l'Université Laval, Québec.
- Nino M., Cuevas M. and Loya M. (2011), Transformational Effects of Service-Learning in a University Developed Community-Based Agency, *Advances in Social Work*, 12(1), 33-48.
- Norris F.H., Steven P.B., S P Wyche K.F. and Pfefferbaum R.L. (2008), Community Resilience as a Metaphor, theory, Sets of Capacities and Strategies for Disaster Readiness, *American Journal of Community Psychology*, 41: 127-150.
- Nussbaum M.C. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Boston.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2012a), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2012b), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, (prima edizione 2002), Il Mulino, Bologna.
- O'Donnell A.M., Dansereau D.F., Hall R.H. and Rocklin T.R. (1987), Cognitive, social/affective, and metacognitive outcomes of scripted cooperative learning, *Journal of Educational Psychology*, 79(4): 431-437.
- OECD (2013), *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019), *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024), *What Does Child Empowerment Mean Today? Implications for Education and Well-being*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- OECD PISA (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*, testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (25.05.25).
- ONU (2000), *United Nations Millennium Declaration*, Resolution adopted by the General Assembly [A/RES/55/2], United Nations, New York.
- ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*, Resolution adopted by the General Assembly [A/RES/70/1], United Nations, New York.
- Otto U-H. and Ziegler H (2006), Capabilities and Education, *Social Work & Society*, 4(2): 269-287.
- Ozer E.J. (2016), Youth-led participatory action research: Developmental and equity perspectives, *Advances in Child Development and Behavior*, 50: 189-207.

- Özmete E. (2011), *Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis*, Ankara University, Ankara, testo disponibile al sito: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/OZMETE-lifeskills.pdf> (25.05.25).
- Palincsar A.S. and Brown, A.L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension, fostering and monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1: 117-175.
- Palmonari A. e Zani B., a cura di (1996), *Manuale di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Panciroli C. e Rivoltella P.C. (2023), *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Papert S. (1980), *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*, Basic Books, New York.
- Parveen S. and Leonhäuser I. (2005), *Empowerment of Rural Women in Bangladesh: A Household Level Analysis*, in W. Doppler and S. Bauer, eds., *Farming and Rural Systems Economics* (pp. 5-7), Margraf Publishers: Weikersheim.
- Pasolini P.P. (2012), *Ragazzi di vita* (prima edizione 1955), Garzanti, Milano.
- Pekrun R. (2006), The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, 18(4): 315-341.
- Pekrun R. and Linnenbrink-Garcia L. (2012), *Academic emotions and student engagement*, in S.L. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie, eds., *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282), Springer, New York.
- Perkins D.D. (2010), *Empowerment*, in R.A. Counto, ed., *Political and civic leadership: a reference Handbook* (pp. 207-218), Sage, Thousand Oaks, CA.
- Perkins D.D. and Zimmerman M.A. (1995), Empowerment theory, research, and application. An introduction to a special issue. *American Journal of Community Psychology*, 23: 569-579.
- Perrenoud P. (1998), From formative evaluation to a controlled regulation of learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1): 85-103.
- Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris.
- Pescheux M. (2007), *Analyse des pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*, L'Harmattan, Paris.
- Peterson N.A. (2014), Empowerment theory: Clarifying the nature of higher-order multidimensional constructs, *American Journal of Community Psychology*, 53: 96-108.
- Peterson N.A. and Zimmerman M.A. (2004), Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment, *American Journal of Community Psychology*, 34(1/2): 129-145.
- Piaget J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino.
- Piccardo C. e Orso Giaccone L. (1996), Per un approccio di empowerment alle sfide della comunità, *Animazione Sociale*, Università della Strada, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Piccardo, C. (1995), *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrata sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano.

- Pick S., Sirkin J., Ortega I., Osorio P., Martínez R., Xocolotzin U. and Givaudan, M. (2007), Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE), *Revista Interamericana de Psicología*, 41: 295-304.
- Pontecorvo C. (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo C., Ajello A.M. e Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- Pontecorvo C., Ajello A.M. e Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma.
- Powell, W. and DiMaggio, P. (1983), The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality, *American Sociological Review*, 48: 147-160.
- Prensky M. (2007), *Digital game-based learning*, Paragon House, St. Paul Minn.
- Priestley M. (2011), Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change, *Pedagogy, Culture and Society*, 19: 221-237.
- Priestley M., Biesta G., and Robinson S. (2015b), *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic, London.
- Priestley M., Biesta G.J.J. and Robinson S. (2015a), *Teacher agency: what is it and why does it matter?*, in R. Kneyber and J. Evers, eds., *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*, Routledge, London.
- Pultorak E.G. (2010), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twentyfirst century teachers and students*, Rowman & Littlefield Education, New York.
- Putton A. (1999), Empowerment a scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa, Carocci, Milano.
- Quiroga V. and Alonso A. (2011), *Abriendo ventanas: Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo*, Fundació Pere Tarrés – Unicef, Barcelona, testo disponibile al sito: <http://goo.gl/115ucN> (25.05.25).
- Rajala A., Kumpulainen K., Rainio A.P., Hilppö J. and Lippinen L. (2016), Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17-26.
- Rappaport J. (1981), In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention, *American Journal of Community Psychology*, 9: 1-26.
- Rappaport J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue, *Prevention in Human Services*, 3: 1-7.
- Rappaport J. (1987), Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology, *American Journal of Community Psychology*, 15: 121-144.
- Rappaport J. (1990), *Research Methods and the Empowerment Social Agenda* in AA.VV., *Researching Community Psychology. Issues of Theory and Methods*, American Psychology Association, Washington.
- Ravitch S.M. and Carl N.M. (2019), *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Rebughini P. (2021), Agency in intersectionality. Towards a method for studying the situatedness of action, *Socio*, 15: 189-205.

- Reeve J. (2013), How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement, *Journal of Educational Psychology*, 105(3): 579-595.
- Reeve J. and Shin S. H. (2020), How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2): 150-161
- Resnick M. and Rosenbaum E. (2013), *Designing for tinkerability*, in M. Honey, ed., *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* (pp. 163-181), Routledge, New York.
- Resnik L.B., Levine J.M. and Teasley S.D. (1991), *Perspective on Socially Shared Cognition*, American Psychology Association, Washington.
- Ricaurte K. M., Ojeda E., Betancourt S. and Burbano H.M. (2013), Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto CS, *Intervención psicosocial*, 11: 177-214.
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rivoltella P.C. (2014), *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia.
- Robeyns I. (2005), The Capability Approach: A Theoretical Survey, *Journal of Human Development*, 6(1): 93-114.
- Rodriguez G. M. (2013), Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge, *Review of Research in Education*, 37(1): 87-120.
- Roger C.R. (1969), *Freedom to Learn; a View of what Education Become*, Merrill Publishing Company, Chicago, Illinois.
- Rogers C. R. (1961), *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers C.R. (1951), *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory, with chapters*, Houghton Mifflin, Oxford, United Kingdom.
- Rogers C.R. (1995), *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Harcourt.
- Rohrbeck C.A., Ginsburg-Block M.D., Fantuzzo J.W. and Miller T.R. (2003), Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review, *Journal of Educational Psychology*, 95(2): 240-257.
- Rojas L. (2014), *Unstandardizing teaching: The classroom teacher as an institutional and emporerment agent for latina/o youth's college access*, California State University, Long Beach.
- Roseth C.J., Johnson D.W. and Johnson, R.T. (2008), Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures, *Psychological Bulletin*, 134(2): 223-246.
- Rossi P.G. (2009), *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando, Roma.
- Rossi P.G., Giannandrea L. e Magnoler, P. (2010), "Mediazione, dispositivi ed eterotopia. Dal situated learning al post-costruttivismo", *Education Sciences & Society*, 1(1): 101-116.

- Rossi Doria M. (2009), *Di mestiere faccio il maestro* (3<sup>a</sup> ed.), L'Ancora del Mediterraneo, Napoli.
- Rowlands J. (1995), Empowerment examined, *Development in Practice* 5(2): 101-107.
- Russell S.T., Muraco A., Subramaniam A. and Laub C. (2009), Youth empowerment and high school gay-straight alliances, *Journal of youth and adolescence*, 38: 891-903.
- Sala A., Punie Y., Garkov V. and Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Salter P. and Halbert K. (2019), Balancing classroom ready with community ready: enabling agency to engage with community through critical service learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1): 5-17.
- Saltmarsh J. (1996), Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3: 13-21.
- Samman E. and Santos M.E. (2009), *Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence*, Prepared for the 2009 Human Development Report in Latin America and the Caribbean, First Draft: May 18, 2009, Oxford Poverty and Human Development Initiative, Department of International Development Queen Elizabeth House, University of Oxford.
- San Saturnino N. and Gaicoechea J.J. (2013), Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior. *Revista de Educación*, 362: 594-622.
- Sannino A. (2015), The principle of double stimulation: A path to volitional action, *Learning, Culture and Social Interaction*, 6: 1-15.
- Sannino A. and 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. and Lemos M. (2016), Formative interventions for expansive learning and transformative agency, *Journal of the Learning Sciences*, 25(4): 599-633.
- Sansone N., Bortolotti I., Fabbri M. (2021), Il peer-assessment nella formazione insegnanti: accorgimenti e ricadute. *Education Sciences and Society*, 12(2): 444-460.
- Sansone N., Bortolotti I., Fabbri M. (2023), "Collaborative peer-feedback practices in hybrid learning environments", *Education Sciences & Society*, 14(1): 174-187.
- Sansone N., Bortolotti I., Fabbri M. (2023), Pratiche riflessive nella formazione degli insegnanti per e attraverso le tecnologie, *Formazione&Insegnamento*, 21: 239-246.
- Sansone N., Fabbri M. and Bortolotti I. (2024), Boundary Devices for Reflexive Teachers, *Education Sciences*, 14(60): 1-15.
- Santoianni F. (2019), Brain Education Cognition. La ricerca pedagogica italiana, *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 6: 44-52.

- Sarojnji Hart, C. (2014), *The Capability Approach in the educational research*, in C. Sarojnji Hart, M. Biggeri and B. Babic, eds., *Agency and participation in childhood and youth* (pp. 17-44), Bloomsbury Publishing, London.
- Sartre J.P. (1990), *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano.
- Sartre J.P. (1995), *Presentazione di "Temps Modernes"*, in IDEM, *Che cos'è la letteratura?*, Il Saggiatore, Milano.
- Sato M., Sayanagi, N. and Yanagihara, T. (2023), Empowerment Through Agency Enhancement: An Interdisciplinary Exploration, Palgrave Macmillan, London, UK.
- Sawyer J.E., Obeid R., Bublitz D., Schwartz A.M., Brooks P.J. and Richmond A.S. (2017), Which forms of active learning are most effective: Cooperative learning, writing-to-learn, multimedia instruction, or some combination? *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 3(4): 257-271.
- Sawyer K. (2002), Unresolved tensions of sociocultural theory: Analogies with contemporary sociological debates, *Culture & Psychology*, 8(3): 283-305.
- Scardamalia M. (2002), *Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge*, in Smith B., a cura di, *Liberal education in a knowledge society*, Open Court, Chicago.
- Scardamalia M. and Bereiter C. (1994), Computer support for Knowledge-Building Communities, *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3): 256-283.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Schunk D.H. and Pajares F. (2002), *The Development of Academic Self-Efficacy*, in A. Wigfield and J.S. Eccles (eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-31), Academic Press, San Diego, CA.
- Schunk D.H. and Zimmerman B.J., eds. (2012), Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes, Springer, New York.
- Seligman M.E.P. (2002), *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, Free Press, New York.
- Seligman M.E.P. and Csikszentmihalyi M. (2000), Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1): 5-14.
- Seligman, M.E.P. (1975), *Helplessness: On depression, development, and death*, Freeman, San Francisco, CA.
- Selmo L. (2015), The narrative approach in service-learning methodology: a case study, *International Journal of Research on Service Learning and Community Engagement*, 3(1), testo disponibile al sito <https://ijrslece.scholasticahq.com/article/21566-the-narrative-approach-in-service-learning-methodology-a-case-study> (25.05.25).
- Sen A. (1985), Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984, *The Journal of Philosophy*, 82: 169-221.
- Sen A. (1990), *Development as capability expansion*, in K. Griffin and J. Knight, eds., *Human Development and the International Development Strategy for the 1990s* (pp. 41-58), MacMillan, London, UK.
- Sen A. (1992), *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, Harvard.

- Sen A. (1993), *Capability and wellbeing*, in M. Nussbaum and A. Sen, eds., *The Quality of Life* (pp. 270-293), Oxford University, Oxford.
- Sen A. (1999a), *Development as freedom*, Oxford University, Oxford.
- Sen A. (2006), *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*, Penguin Books, London.
- Sen A. (2009), *The Idea of Justice*, Penguin Books, London.
- Sfard A. and Prusak A. (2005), Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity, *Educational Researcher*, 34(4): 14-22.
- Shanahan M.J. (2000), Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanism in life course perspective, *Annual Review of Sociology*, 26: 667-692.
- Shanahan M.J. and Elder G.H. (2002), History, agency, and the life course, in L.J. Crockett, ed., *Agency, motivation, and the life course* (pp. 145-185), Lincoln, University of Nebraska Press, Nebraska.
- Sharan S.E. (1994), *Handbook of cooperative learning methods*, Greenwood Press/Greenwood Publishing Group, Westport, Connecticut, U.S.
- Sharan Y. and Sharan S. (1992), *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*, Teachers College press, New York.
- Sharan Y. and Sharan S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Sherwood D., VanDeusen K., McMorrow S. and Leahy A. (2024), Students' Critical Reflections on Service-Learning in Post-Disaster Puerto Rico: Constructing Competency Development, Cultural Humility, and Professional Identity, *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 32(1): 27-50.
- Siemens G. (2005), A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance learning*, 2(1): 3-10.
- Siemens G. (2007), *Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments*, in Hug T., a cura di, *Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples*, Waxmann Verlag, Munster.
- Siemens G. and Downes S. (2008), *Connectivism and Connective Knowledge 2008 (CCK08)*, testo disponibile al sito [http://connect.downes.ca/archive/08/09\\_08\\_thedaily.htm](http://connect.downes.ca/archive/08/09_08_thedaily.htm) (25.05.25).
- Sigmon R.L. (1994), *Linking service with learning*, Council of Indipendent Colleges, Whashington, DC.
- Silari F. (2019), *Massive Open Online Course: “un audace esperimento di apprendimento distribuito” nelle università*, Firenze University Press, Firenze.
- Silbereisen R.K. and Best H. and Haase, C.M. (2007), Agency and human development in times of social change, *International Journal of Psychology*, 42(2): 73-115.
- Simon B.L. (1994), *The empowerment tradition in American social work: A history. Empowering the powerless. Social work series*, Columbia University Press, New York.
- Slavin R.E. (1995), *Cooperative learning*, Alyn & Bacon, Massachusset.

- Sloan K. (2006), Teacher Identity and Agency in School Worlds: Beyond the All-Good/All-Bad discourse on Accountability-Explicit Curriculum Policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2): 119-152.
- Smith M.L. and Neupane S. (2018), *Artificial intelligence and human development: Toward a research agenda*, International Development Research Centre, Ottawa, Canada.
- Soler Maso, P., Trilla Bernet J., Jiménez-Morales, M. and Úcar Martínez, X. (2017), La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30: 19-34.
- Solomon, B.B. (1976), *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*, Columbia University Press, New York.
- Soper K. (1990), *Troubled pleasures, writings on politics, gender and hedonism*, Verso, London.
- Stahl G. (2002), *Contributions to a Theoretical Framework for CSCL*, in G. Stahl, eds., *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning 2002* (pp. 62-71), Lawrence Erlbaum Associates, Boulder, Hillsdale, New Jersey, USA.
- Stanczak A. et al., (2022), Do jigsaw classrooms improve learning outcomes? Five experiments and an internal meta-analysis, *Journal of Educational Psychology*, 114(6): 1461-1476.
- Stanton-Salazar R.D. (2010), A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth, *Youth & Society*, 43: 1066-1109.
- Stark W. (2011), *Community psychology as a linking science. Potentials and challenges for transdisciplinary competencies*, in E. Almeida, ed, *International community psychology: Community approaches to contemporary social problems* (pp. 123-136), Universidad Interamerican, Puebla, Mexico.
- Steponavičius M., Gress-Wright C. and A. Linzarini A. (2023), *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*”, OECD Education Working Papers, No.304, OECD Publishing, Paris.
- Stetsenko A. (2005), Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity, *Mind, Culture, and Activity*, 12, 1: 70-88.
- Stetsenko A. (2019), Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education, *Frontiers in Education*, 4, testo consultabile al sito: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2019.00148/full> (25.05.25).
- Stewart T.L., Myers A.C. and Culley M.R. (2010), Enhanced learning and retention through “writing to learn” in the psychology classroom, *Teaching of Psychology*, 37(1): 46-49.
- Street B.V. (2005), Introduction: New literacy studies and literacies across educational contexts, in B.V. Street, ed., *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching* (pp. 1-21), Caslon, Philadelphia.

- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Strijbos J.V., Sluijsmans D. (2010), Unraveling peer assessment: methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20: 265-269.
- Sutopo S., Setiadi B.R., Nurtanto M., Purnomo S., Handoyono N.A. and Johan A.B. (2020), Enhancing of student involvement and collaboration through Think-Pair-Share model on energy conversion learning, *International Journal of Higher Education*, 9(4): 199-205.
- Swift C. and Levine G. (1987), Empowerment an emerging mental health technology, *Journal of Primary Prevention*, 8: 71-94.
- Tandon R. (2005), *Participatory Research. Revisiting the Roots*, Mosaic Publications, New Delhi.
- Tappan M. (1998), Toward a Dialogic Conception of Human Development. *Narrative Inquiry*, 8(2): 391-396.
- Taylor E.W. (2008), Transformative learning theory, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119: 5-15.
- Tolomelli A. (2015), *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Junior Edizioni, Azzano San Paolo (BG).
- Tomlinson C.A and McTighe J. (2006), *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design: Connecting Content and Kids*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Topping K.J. (2017), Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners, *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1): 1-17.
- Tremblay C. and Gutberlet J. (2010), Empowerment through participation: Assessing the voices of leaders from recycling cooperatives in São Paulo, Brazil, *Community Development Journal*, 1: 1-21.
- Tuomi-Gröhn T. and Engeström Y. (2003), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*, Pergamon, Amsterdam.
- Úcar Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P. and Trilla Bernet, J. (2016), Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth, *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4): 405-418.
- Ullman S. (2019), Using neuroscience to develop artificial intelligence, *Science*, 363(6428): 692-693.
- UNESCO (2018), *Global Citizenship Education. Taking it local*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2021), *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2022), *Recommendation on the Ethics of AI*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research*, UNESCO, Paris.
- UNFPA (2019), *State of the World Population 2019*, UNFPA, New York.
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, testo disponibile al sito: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (25.05.25).

- United Nations Human Rights (2019), *Empowerment, Inclusion, Equality: Accelerating sustainable development with human rights*, testo disponibile al sito: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/MDGs/Post 2015/EIEPamphlet.pdf> (25.05.25).
- Vähäsantanen K. and Eteläpelto A. (2011), Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform, *Journal of Curriculum Studies*, 43(3): 291-312.
- Vähäsantanen K., Saarinen J. and Eteläpelto A. (2009), Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings, *International Journal of Educational Research*, 48(6): 395-404.
- Van Mechelen M., Musaeus L.H., Iversen O.S., Dindler, C. and Hjorth, A (2021), A Systematic Review of Empowerment in Child-Computer Interaction Research, *Interaction Design and Children 2021: Proceedings of the 20<sup>th</sup> Annual ACM Interaction Design and Children Conference*, Athens, Greece, June 24-30, 119-130.
- Van Regenmortel T. (2008), *Zwanger van empowerment: Een uitdagend kader voor sociale inclusieen moderne zorg*, Fontys Hogeschool Sociale Studies, Eindhoven.
- Van Ryzin M.J. And Roseth C.J. (2018), Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 110(8): 1192-1201.
- Vannini I. (2019), *Valutare per apprendere e progettare*, in E. Nigris, B. Balconi and L. Zecca, eds., *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare e monitorare* (pp. 250-276), Pearson, Milano-Torino.
- Varela F.J., Thompson E. and Rosch E. (1991), *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Varisco B.M. (1995), Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer, *TD Tecnologie Didattiche*, 7: 57-68.
- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- Varpanen J. (2019), What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research, *Educational Research Review*, 28, 100288.
- Veenstra G, Burnett PJ. (2014), A relational approach to health practices: towards transcending the agency-structure divide, *Sociology of Health & Illness*, 36: 187-198.
- Venturini N. (2010), *Con gli occhi fissi alla meta. Il movimento afroamericano per i diritti civili, 1940-1965*, FrancoAngeli, Milano.
- Virkkunen J., and Newnham D. S. (2013), *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*, Sense, Rotterdam.
- Völker M. and Doneys P. (2021), Empowerment as one sees it: assessment of empowerment by women participants of development projects, *Development in Practice*, 31(1): 125-138.
- von Bertalanffy L. (1968), *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, George Braziller, New York.

- Vossoughi S., Hooper P.K. and Escudé M. (2016), Making through the lens of culture and power: Toward transformative visions for educational equity. *Harvard Educational Review*, 86(2): 206-232.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Vygotskij L.S. (1930), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (trad. it. Il processo cognitivo, 1987, Bollati Boringhieri editore, Torino).
- Vygotskij L.S. (1934), *Myslenie i rec psichologiceskie issledovaniya*. Mokska-Leningrad: Gosudarstvennoe Socialno-Ekonomiceskoe Izdatelstvo (trad. it. Pensiero e linguaggio, 2003, Laterza, Bari).
- Vygotskij L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti Barbera, Firenze.
- Vygotskij, L.S. (1997), *The history of the development of higher mental functions*, in R. W. Rieber, ed., *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 4, pp. 1-251), Plenum Press, New York.
- Wade C. (1995), Using writing to develop and assess critical thinking, *Teaching of Psychology*, 22(1): 24-28.
- Walker M. (2006), Towards a capability based theory of social justice for education policy making, *Journal of Education Policy*, 21(2): 163-185.
- Wallerstein N. (1997), Powerlessness, empowerment, and health: Implications for health promotion programs, *American Journal of Health Promotion*, 6(3): 197-205.
- Wallerstein N. (2002), Empowerment to reduce health disparities, *Scandinavian Journal of Public Health*, 30(59): 72-77.
- Wallerstein N. and Bernstein E., eds. (1994), Introduction to community empowerment, participatory education, and health, *Health Education Q*, 21(2): 141-148.
- Wegerif R. (2006), A dialogic understanding of the relationship between CSCL and teaching thinking skills. *Comput. Support. Learn*, 1: 143-157.
- Welzel C. and Inglehart R. (2010), Agency, values, and well-being: A human development model, *Social Indicators Research*, 97(1): 43-63.
- Wen M.L., Tsai C. (2006), University Students' Perceptions of and Attitudes Toward (On-line) Peer Assessment, *Higher Education*, 51: 27-44.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, New York.
- Wertsch J.V. (1998), *Mind as action*, Oxford University Press, Oxford.
- Whitebread D. and Neale D. (2020), Metacognition in early child development, *Translational Issues in Psychological Science*, 6(1): 8-14.
- Whitebread, D. and O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2): 197-213.
- Whittemore S.T. (2018), *White Paper Transversal Competencies Essential for Future Proofing the Workforce*, Skilla.

- Wiggins G. e McTighe J. (2004a), *Fare progettazione. La teoria di un processo didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.
- Wiggins G. e McTighe J. (2004b), *Fare progettazione. La pratica di un processo didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.
- Wilhelm J. (2007), *Engaging Readers and Writers With Inquiry: Promoting Deep Understandings in Language Arts and the Content Areas With Guiding Questions*, Scholastic, New York.
- Wilim D. (2018), *Embedded formative assessment* (2nd Edn), Solution Tree Press, Bloomington, IN.
- Wilken J.P. (2010), *Recovering Care. A contribution to a theory and practice of good care*, SWP Publishers, Amsterdam.
- Wiske Stone M., ed. (1998), *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*, The Jossey-Bass Education Series, San Francisco, CA.
- World Health Organization (1978), *Declaration of Alma Ata*, Geneva, World Health Organization, testo disponibile al sito: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/347879/WHO-EURO-1978-3938-43697-61471-eng.pdf?sequence=1> (25.05.25).
- World Health Organization (1986), *Ottawa Charter for Health Promotion*, World Health Organization, Geneva, testo disponibile al sito: <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference> (25.05.25).
- World Health Organization (1997), *The Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century*, WHO, Geneva, testo disponibile al sito: <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/fourth-global-conference/jakarta-declaration> (25.05.25).
- World Health Organization (2005), *The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World*, Geneva, disponibile al sito: [http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/hpr\\_050829\\_%20BCH\\_P.pdf](http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/hpr_050829_%20BCH_P.pdf) (25.05.25).
- Zamagni S. (2019), *Responsabili. Come civilizzare il mercato*, Il Mulino, Bologna.
- Zambianchi M. (2015), *La psicologia positiva*, Carocci, Roma.
- Zambrano A.X. (2007), *Criterios de intervención en estrategias de empoderamiento comunitario: la perspectiva de profesionales y expertos de la intervención comunitaria en Chile y España*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Zanetti F. and Pacetti E. (2020), *From the concept of citizenship to the transversal skills for global citizenship in schools*, in A. Raiker, M. Rautiainen, and B. Saqipi, eds., Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe (pp. 92-111). Routledge, London and New York.
- Zecca L. (2016), *Didattica laboratoriale e formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Zepke N. (2017), Student engagement in neo-liberal times: what is missing?, *Higher Education Research & Development*, 37(2), 433-446.
- Zhang X. and Bartol K.M. (2010), Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement, *Academy of Management Journal*, 53(1): 107-128.

- Zimmerman L.A., Li M., Moreau C., Wilopo S., Blum R. (2019), *Measuring agency as a dimension of empowerment among young adolescents globally; findings from the Global Early Adolescent Study, SSM - Population Health*, 8: 1-9.
- Zimmerman M.A. (1990), Toward a theory of learned hopefulness: a structural model analysis of participation and empowerment, *Journal of Research in Personality*, 24: 71-86.
- Zimmerman M.A. (2000), *Empowerment theory: Psychological, organizational and community level analysis*, in J. Rappaport and E. Seidman, eds., *Handbook of community psychology* (pp. 43-63), Plenum Publisher, New York.
- Zimmerman M.A. and Rappaport J. (1988), Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment, *American Journal of Community Psychology*, 16: 725-750.
- Zimmerman, M.A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations, *American Journal of Community Psychology*, 23(5): 581-599.
- Zimmermann B. (2024), The Capability to Aspire: An Agentive Model, *Journal of Human Development and Capabilities*, 25(4): 518-536.
- Zinsser W. (1988), *Writing to learn*, Harper & Row, New York.



## OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

**FrancoAngeli**

 **torrossa**  
Online Digital Library

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria  
Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835179962



In un'epoca segnata dalle turbolenze del tempo e dalle profonde trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche, senza escludere quelle ambientali, l'educazione è chiamata ad assumere un ruolo sempre più generativo, capace di attivare processi di soggettivazione, di partecipazione, di giustizia sociale e di equità. In questo quadro, il volume avanza una proposta che intenderebbe orientare l'attualità educativa, presentando il concetto di agency pedagogico-trasformativa come prospettiva teorico-metodologica per l'innovazione didattica in direzione della vitalità esistenziale.

L'iniziale esplorazione del già noto costrutto di empowerment intende preliminarmente delineare sia come la ricerca educativa avesse già individuato un dispositivo concettuale e operativo di interesse, sia la sua evoluzione in chiave pedagogica. La prospettiva teorica adottata riconosce nell'*empowerment pedagogico* una componente fondativa dell'agency trasformativa, descritta come nuova categoria pedagogica, motore di coscientizzazione, progettazione esistenziale e autodeterminazione. L'*agency pedagogico-trasformativa*, oggetto del percorso sviluppato nel testo, è collocata all'interno del framework del Capability Approach e dello Human Development, ed è indagata come capacità, situata e relazionale, di promuovere *funzionamenti e libertà sostanziali*, orientando l'esistenza verso scelte di valore, in un'ottica democratica, inclusiva e di equità educativa. In quanto categoria pedagogica, avvolge differenti attori dei contesti formali, simultaneamente: studentesse e studenti, insegnanti, dirigenti scolastici.

Il volume traduce queste riflessioni in una prospettiva didattico-metodologica, esplorando le implicazioni del costrutto nei contesti educativi formali e si conclude delineando linee guida operative per la progettazione di percorsi didattici fondati su pratiche agentive in grado di attivare soggettività critiche e competenze orientate all'equità e alla giustizia sociale.

Superando visioni individualistiche e meritocratiche, si propone una rilettura critica dell'educazione come spazio di soggettivazione e di *agency sociale*, in cui *competenze e diritto ad aspirare* diventano risorse per progettare futuri desiderabili, sostenibili, partecipati e democratici.

**Manuela Fabbri** è professoressa associata di Didattica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. Svolge attività di ricerca e formazione nei campi dell'innovazione didattica in ambienti socio-costruttivisti e dello sviluppo di empowerment e agency nei contesti educativi e digitali.