

Recensioni / Reviews

---







Cristina Zucchermaglio, Francesca Alby  
Marilena Fatigante, Marzia Saglietti  
**Fare ricerca situata in psicologia sociale<sup>1</sup>**

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari di Venezia  
daniele.morselli@unive.it

Perché un libro sulla ricerca situata in psicologia sociale? E cosa aggiunge l'aggettivo situata? La risposta che viene costruita nel corso del volume è l'intenzione di mantenere una forte coesione tra teorie e pratiche empiriche di raccolta ed analisi dei dati. Il divenire cioè consapevole della situazione della mente e delle pratiche è una delle caratteristiche che più contraddistingue questo modello di ricerca dalla ricerca sperimentale. Il problema dunque è cogliere i fenomeni che si studiano durante la ricerca sul campo come intrinsecamente contestuali ed ancorati al contesto in cui sono agiti, utilizzando metodologie che colgano la complessità, evitando dunque riduzionismi e generalizzazioni. D'altro canto anche l'impresa conoscitiva del ricercatore è situata dalle comunità alle quali si appartiene, dai dibattiti a cui prende parte, dai vincoli del contesto della ricerca, nonché dalla sua sensibilità epistemologica. Il problema non è dunque compiere dei passi standard applicando delle regole precostituite, ma di effettuare, secondo un modello consapevole e critico, scelte di campo che orientano e costruiscono i fenomeni che ci si accinge a studiare come pure gli obiettivi della ricerca.

È proprio per le ragioni elencate sopra che in questo libro il Lettore non troverà 'il modo giusto di fare ricerca', quanto possibili percorsi e scelte applicate di volta in volta, corredate da attente riflessioni sulle ragioni della scelta che possano gettare luce non tanto e non solo sul modo in cui i fenomeni sono stati indagati, quanto piuttosto costruiti

dal ricercatore. L'intenzione è quindi offrire uno sguardo critico e teoricamente connotato rispetto alle metodologie della ricerca.

Il libro inizia coll'esplorare le prospettive teoriche sul funzionamento della mente nel contesto ed i riferimenti epistemici da utilizzare come cornici dei diversi momenti del processo di ricerca situata con i problemi in cui ci si imbatte. I primi tre capitoli forniscono al lettore il background necessario per comprendere questo modello di ricerca, mentre i capitoli successivi passano in rassegna le possibili fasi di una ricerca situata. Nel primo capitolo vengono date le coordinate epistemologiche della prospettiva culturale ed interazionista, che tra le proprie origini rispettivamente da Vygotsky (1978) e Mead (1966). Vengono quindi spiegati i termini chiave di questa prospettiva quali mediazione, artefatto, linguaggio, pratica, cognizione in interazione, che permettono il superamento della visione cognitivista secondo cui i processi psicologici sono puramente interni all'individuo, e permettono di indagare la relazione tra cognizione, interazione ed azione mediata. Le caratteristiche della mente emergono solo attraverso la partecipazione a processi d'interazione proprio perché i contesti di vita reale sono mediati culturalmente e finalizzati a conseguire specifici obiettivi. Quello di pratica è il concetto chiave per comprendere la complessità della cognizione all'interno dei contesti d'interazione. Il secondo capitolo getta lo sguardo sulle fondamenta epistemologiche di questa prospettiva. Si affrontano temi quali la situa-

1 Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 157.

tezza, il realismo mediato, la riflessività e la relazione epistemica coi partecipanti, andando oltre la distinzione tra qualitativo e quantitativo: la differenza con la ricerca sperimentale non è rappresentata tanto dalla presenza o assenza di dati quantitativi, quanto dallo spazio che viene destinato all'emergere di interpretazioni, significati ed altre variabili che sono significative per i partecipanti. Un altro aspetto fondamentale è la riflessività come pratica di ricerca: il ricercatore situato pratica un sistematico monitoraggio dei propri comportamenti di ricerca, essendo consapevole che pratiche e gli strumenti sono essenziali per la costruzione dei dati empirici e delle sue possibili interpretazioni. Il capitolo terzo fornisce una parte degli strumenti per l'analisi della cognizione in interazione durante la ricerca situata: l'etnografia e le prospettive di analisi dell'interazione. Vengono inoltre descritte le prospettive più importanti di analisi delle interazioni, quali ad esempio, l'organizzazione delle azioni in modo sequenziale, il ruolo che hanno le risorse semiotiche nella mediazione, l'importanza delle modalità di partecipazione al mondo sociale, culturale e materiale. Il capitolo quarto definisce la fase di accesso al campo: la richiesta delle autorizzazioni alla ricerca, la negoziazione della ricerca con gli attori, la gestione della stessa con i vincoli imposti dal contesto. Si analizzano le questioni etiche – peraltro sempre più basilari nella ricerca con soggetti umani come il consenso all'utilizzo dei dati, il rispetto della privacy ovvero l'anonimato. Il capitolo quinto passa alla fase della raccolta dei dati, definendola come pratica conoscitiva empirica costruttiva che considera e valorizza i vincoli del contesto e le questioni di natura teorica. Si illustrano i principali strumenti del ricercatore situato: intervista, osservazione etnografica partecipante, videoregistrazioni e relative procedure di trascrizione ed organizzazione dei dati, quale quello jefersoniano, che evidenzia sia i turni verbali che gli aspetti prosodici. Nel caso dell'intervista lo scopo non è quello di ottenere risposte di tipo sì/no, ma, al contrario, di ottenere narrazioni fluide e ricche, sollecitando così resoconti in prima persona. Il capitolo sesto orienta la costruzione delle interpretazioni situate: la ricorsività, le costruzioni delle interpretazioni, la natura pubblica e partecipata dell'analisi, nonché le procedure di validazione della conoscenze costruite. Si tratta di pratiche che non sono standardiz-

zabili, ed il manuale cerca di fornire esempi per dare le linee guida dell'azione. Questi esempi vengono tratti da temi rilevanti per la psicologia sociale: collaborazione e decisione; identità e relazioni intergruppi; famiglia e sue pratiche organizzative. L'ultimo capitolo è dedicato ad un tema che spesso è trascurato dai manuali di metodologia della ricerca, ma che nella ricerca situata assurge ad un ruolo fondamentale: si tratta della restituzione ai partecipanti, nella quale si condividono coi partecipanti le *outcomes* offrendo un'interpretazione situata delle loro pratiche. Si tratta di una fase che permette di validare le interpretazioni proposte dal gruppo di ricerca ed eventualmente la trasformazione delle loro pratiche.

Il libro ha le caratteristiche espositive di un manuale: è sistematico ed organizzato per termini chiave. Nella sua brevità è ricco di esempi che permettono al Lettore di meglio comprendere le tecniche ed i setting di questo modello di ricerca. Già dagli anni '90 il primo Autore del libro più altri co-autori (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2004) hanno introdotto i temi della psicologia culturale ed i modelli della ricerca situata in Italia. Tra le applicazioni di questo modello di ricerca vi è lo studio della competenza vista come fenomeno distribuito e situato. Si tratta di un libro consigliato ai ricercatori in Scienze dell'Educazione e della Formazione dato che tratta di temi inerenti la ricerca sul campo che vengono spesso trascurati nella metodologia della ricerca, offrendo modelli di analisi che permettono interpretazioni molto ricche dei materiali raccolti.

### Riferimenti bibliografici

- Mead, G. H. (1934/1966). *Mente, sé e società*. Barbera: Firenze.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Ambrosiana.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



# Amartya Kumar Sen

## L'idea di giustizia<sup>1</sup>

Andrea Strano

Università Ca' Foscari di Venezia  
andrea.strano@unive.it

*L'idea di giustizia* è un'opera di Amartya Sen (premio Nobel per l'economia nel 1998) pubblicata per la prima volta nel 2009 in Inghilterra e ripubblicata in Italia nel 2010 da Arnoldo Mondadori Editore. È un'opera di filosofia politica e morale che ha saputo espandere la sua riflessione oltre i confini dell'economia e verso i territori della filosofia, della sociologia e della politica. Il testo si muove attorno all'idea di giustizia, affrontando la lunga storia delle riflessioni su tale concetto e mettendo in chiaro sin da subito che ciò che esso si propone di fare non è tanto dibattere le questioni concernenti la natura della perfetta giustizia, né definire in che modo un'istituzione possa risultare perfettamente giusta<sup>2</sup>, quanto piuttosto proporre una sorta di "teoria dell'azione" in modo tale da «chiarire in che modo dovremmo procedere nell'affrontare le questioni inerenti alla promozione della giustizia e all'eliminazione dell'ingiustizia [...]» (p. 5). Attraverso una prosa appassionata e una capacità analitica rigorosa e puntuale, l'autore edifica, capitolo dopo capitolo, una radicale alternativa alle teorie della giustizia che si sono succedute nel passato e a quelle che sembrano dominare il dibattito contemporaneo. Egli muove da una profonda critica al filone del pensiero illuminista detto "istituzionalismo" o "contrattualismo trascendentale", la cui massima

ambizione è definire il modo e i contenuti di contratti sociali "perfettamente giusti", e tenta di proporre la sua idea di giustizia a partire dall'analisi delle strutture sociali esistenti, dalla valutazione e dal confronto delle diverse pratiche di giustizia diffuse nel mondo, attraverso l'uso della discussione pubblica condotta all'insegna della razionalità.

Sen manifesta esplicitamente il desiderio che il suo libro possa parlare a tutti. Certamente il suo lavoro rappresenta un contributo prezioso per l'evolversi della discussione accademica e scientifica in materia di giustizia, come anche rappresenta un prezioso punto di riferimento per coloro che professionalmente si occupano di politica. In ogni caso, l'idea di giustizia è qualcosa che concerne tutti e a tutti questo testo è dunque rivolto, sviluppandosi attraverso diciotto capitoli divisi in quattro grandi sezioni (dopo una prefazione e un'ampia introduzione).

Sen spiega anzitutto come l'eredità illuministica ci abbia lasciato essenzialmente due vie per trattare l'idea di giustizia, due grandi filoni, uno dominante e l'altro minoritario. Il primo, come già visto, è chiamato "istituzionalismo" o "contrattualismo trascendentale" ed è quello dei maestri quali Hobbes, Rousseau, Locke, Kant, fino a John Rawls<sup>3</sup>; mentre il secondo è quello della

- 1 Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, MA: HUP. Tr. It. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- 2 Sen non crede nella possibilità di trovare un consenso universale attorno all'idea di giustizia "perfetta".
- 3 John Rawls è probabilmente il più influente filosofo politico del XX secolo ed è punto di riferimento fondamentale per l'origine della riflessione di Sen sulla giustizia.

“comparazione centrata sulle realizzazioni concrete” (in cui rientrano, in modi diversi, pensatori come Smith, Condorcet, Bentham, Marx, Mill), che costituisce l’approccio al quale fa perlopiù riferimento Sen. In realtà, l’autore precisa che non condivide tutti i contenuti sviluppati dagli autori appartenenti a questo secondo filone (né spesso i loro punti di arrivo); per lui questo è soltanto un punto di partenza migliore rispetto alla prospettiva trascendentale, poiché quest’ultima reca in sé alcune forti limitazioni: la “perseguibilità”, la “superfluità”, la distanza dalle esperienze umane concrete. Il limite della “perseguibilità” è relativo all’impossibilità di trovare un consenso universale attorno a principi imparziali ed unici di una società giusta; il limite della “superfluità” consiste nel fatto che, anche ipotizzando la perseguibilità di una teoria trascendentale, essa risulterebbe perfetta ma irrealizzabile, quindi superflua; infine, soprattutto Sen rivendica un aspetto che l’approccio trascendentale ignora completamente, ovvero l’importanza di porre l’attenzione sulle «diverse vite, esperienze e realizzazioni umane [che non si lasciano] surrogare da qualche informazione sulle istituzioni e le regole in vigore» (p. 33)<sup>4</sup>.

In aggiunta, l’autore sviluppa un’emblematica metafora per dimostrare come le teorie della giustizia trascendentali risultino insoddisfacenti, poiché tutte sono incentrate su una sola dimensione della giustizia. Sen racconta che ci sono tre bambini, Anne, Bob e Carla, i quali hanno un solo flauto, e il problema sta nel decidere a chi dare il flauto, ovvero nell’individuare un criterio (di giustizia) per decidere a chi lo strumento spetti. Anne è l’unica che lo sappia suonare, Bob è il bambino più povero e quel flauto rappresenterebbe il suo unico giocattolo, Carla, invece, è più ricca di Bob ma è colei che ha costruito il flauto attraverso mesi e mesi di lavoro. Qui Sen mette in evidenza che diverse teorie della giustizia trascendentali condurrebbero a conclusioni diverse: quella utilitarista assegnerebbe il flauto ad Anne (perché sarebbe lei a ricavarlo dallo strumento il massimo piacere, essendo l’unica capace di suonarlo), quella di Rawls a Bob (l’egualitarismo, infatti, mira a ridurre le differenze nella ripartizione delle risorse economiche tra gli individui) e quella liberale a Carla. Poiché tutte queste teorie guardano il problema attraverso un solo punto di vista, si rivelano insufficienti e portano Sen ad affermare che in questi casi la via “giusta” è, invece, quella del dibattito pubblico; il dibattito pubblico deve sapere accogliere l’incompletezza dei singoli criteri e il loro conflitto, e deve riuscire (utilizzando in supporto anche le tecniche aggregative della teoria della scelta sociale) a giungere ad una scelta basata su valutazioni contingenti, sottoposte a continuo riesame critico (passibili quindi di cambiamenti). Infine, avvicinando la cultura indiana a quella grecoromana-ebraica-cristiana, Sen compie un’ultima sottolineatura sulla differenza tra una giustizia trascendentale e una comparativa, richiamando due antichi termini indiani, *niti* e *nyaya*, che associa alla distinzione latina tra *justitia* e *iustitium*: *niti* è la giustizia in sé (*justitia*), mentre *nyaya* è un giudizio pratico su una situazione concreta e quindi mai perfetta (*iustitium*). Per l’autore la tradizione trascendentale è interessata soltanto al *niti*, mentre la sua prospettiva – quella comparativa – è in linea con la concezione *nyaya*.

Gli strumenti che Sen reputa prerogative indispensabili per l’elaborazione di una teoria della giustizia comparativa sono la riflessione razionale (che non viene meno neppure dopo che si siano riconosciuti la forza e il ruolo delle emozioni e delle reazioni istintive) e il concetto di imparzialità, aperta e universale, che dia ad ogni cittadino del mondo il diritto di invocare giustizia anche in situazioni nelle quali non avrebbe alcun interesse personale ad intervenire. Così, anticipando ciò che l’autore afferma nelle conclusioni, il suo lavoro si compie attraverso l’uso dello strumento dell’imparzialità nel confronto pubblico razionale e preferendo la teoria della scelta sociale rispetto a quella del contratto sociale.

4 Infatti, «Istituzioni e regole hanno senza dubbio un’influenza molto significativa su quanto accade e certamente sono parte integrante del mondo reale. Ma le realizzazioni concrete vanno ben al di là del quadro organizzativo e investono la vita che le persone riescono – o non riescono – a vivere» (p. 33).

Ma il cammino di Sen deve passare attraverso John Rawls, al quale lo studioso indiano riconosce la grandezza dell'eredità intellettuale sul tema della giustizia (dedicandogli esplicitamente l'opera), senza per questo risparmiargli un'ampia e serrata critica, necessaria per dare vita alla propria teoria. L'idea di Rawls di giustizia come equità (Rawls, 1999) si fonda sul presupposto dell'allontanamento dall'*hic et nunc*, nel senso che le persone possono partecipare alla costruzione di uno Stato giusto solo ponendosi in una "posizione originaria", ideale, scevra da ogni interesse costituito, per cui vale la metafora del "velo di ignoranza": agire come se si ignorasse ciò che potrebbe andare a proprio vantaggio e liberi da ogni timore e invidia. Rawls, cioè, costruisce un'accuratissima metafisica della giustizia, una teoria assolutamente trascendentale. E Sen, pur negando il valore di questo lavoro, individua i suoi limiti più importanti a partire da una domanda basilare: com'è possibile tradurre questo perfetto modello nella pratica, in un mondo così imperfetto, in cui ogni giorno donne, uomini e bambini muoiono uccisi dalla fame, dalle carestie e dalle guerre, ovvero dove l'ingiustizia dilaga? I limiti individuati da Sen sono sintetizzabili in quattro snodi: a) non si capisce perché lo strumento della situazione originaria di Rawls dovrebbe produrre un'unica soluzione corretta; b) la soluzione perfetta non è necessaria, cioè non è di alcun aiuto per comprendere la distanza che le situazioni concrete hanno da essa; c) la soluzione perfetta non dà alcuna garanzia di attuazione; d) la soluzione perfetta è basata su un'imparzialità ristretta e provinciale, poiché Rawls, secondo il suo punto di vista contrattualista, ragiona su un gruppo politicamente circoscritto, che ha definito i propri principi attraverso un accordo *ex-ante*.

Questa critica a Rawls permette a Sen di andare verso la definizione della sua proposta, che prende le distanze dal concetto di "posizione originaria" (ritenuto il luogo meno adatto per comprendere di fatto le problematiche dell'ingiustizia del nostro mondo complesso) e che decide di non ragionare più su cosa sia la giustizia in termini ideali, bensì su cosa si possa fare in termini reali per ridurre la povertà e l'ingiustizia nel qui e ora, anche attraverso processi che avanzano per tentativi ed errori. Sen costruisce il suo quadro concettuale adottando un approccio comparatistico, occu-

pandosi non solo delle istituzioni ma soprattutto delle persone e dei comportamenti sociali, e tenendo conto dei risultati complessivi che derivano dalle scelte e dalle azioni. Dal concetto di imparzialità elaborato dall'autore anzitutto scaturisce il bisogno di una diversa idea di prossimità, che, rileggendo la parabola del Buon Samaritano del Vangelo di Luca, egli definisce come vicinanza non geografica bensì relazionale tra le persone (le quali, quindi, possono vivere anche a migliaia di chilometri di distanza e sentirsi comunque prossime). La giustizia richiede, dunque, la partecipazione politica, il dialogo e la pubblica interazione e, come insegna la lezione di John Stuart Mill, comporta la centralità del dibattito pubblico, la cui manifestazione di governo è data dalla democrazia: le buone pratiche democratiche aiutano il perseguimento della giustizia. Infatti, una seria teoria della giustizia è aperta e incompleta e affida proprio al dibattito pubblico l'onere e l'onore di riempire di volta in volta – in base ai diversi contesti storici e culturali che variano con le persone e con i popoli – gli spazi lasciati da questa naturale incompletezza.

Nell'impianto di Sen, insomma, la valutazione pubblica richiede una democrazia aperta a punti di vista diversi e a influenze esterne, e necessita di fondarsi sulla ragione, concepita come l'arbitro ultimo delle convinzioni morali nel perseguimento dell'idea di giustizia. In questo perseguimento, Sen supera l'approccio contrattualista di Rawls e adotta il suo *capability approach*, come mezzo utile per «disporre di un focus informativo, per decidere su quali aspetti del mondo dobbiamo concentrarci quando giudichiamo una società e quando valutiamo la giustizia e l'ingiustizia» (pp. 240-241), sebbene, come afferma l'autore stesso, nemmeno questo approccio può cogliere tutte le dimensioni in ballo in questo tema. Sen distingue tra "funzionamenti" (*functionings*) e "capacitazioni" (*capabilities*), descrivendo i funzionamenti come stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni come l'insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente. Nell'approccio delle capacitazioni il vantaggio individuale è valutato in base alla «capacità che ciascuno ha di fare le cose alle quali, per un motivo o per un al-

tro, assegna un valore» (p. 241), e le opportunità sono così definite come un aspetto della libertà, la quale è lo spazio aperto nel quale potersi realizzare<sup>5</sup>. Insomma, con Sen la riflessione sulla giustizia sposta l'attenzione dai mezzi per vivere, cioè i "beni primari" di Rawls, alle opportunità effettive di vivere e di decidere come vivere, e ciò sottolinea ancora una volta l'importanza di pensare a una giustizia effettiva delle società, piuttosto che alle caratteristiche trascendentali di una società perfettamente giusta.

Inoltre, l'autore avverte la necessità di superare l'approccio contrattualista e del mutuo vantaggio poiché è convinto che esistono scelte morali che vanno oltre il vantaggio personale, in particolare quelle che chiama "obblighi di potere", infatti, per dirla con le sue parole, «il mutuo vantaggio, basato sulla simmetria e sulla reciprocità, non è l'unico fattore che possa indurre a tenere verso gli altri una condotta ragionevole. Essere in possesso di un potere reale, con gli obblighi unidirezionali che ne conseguono, può costituire un'altrettanto importante ragione per comportarsi in modo imparziale, lasciandosi alle spalle la considerazione del reciproco beneficio» (p. 218). Sen, tuttavia, vuole fare un passo in più e, per fondare un'idea di giustizia imparziale, vuole andare oltre anche al concetto di vantaggio individuale e persino di felicità (a cui dedica il XIII capitolo del libro). Spesso, infatti, è più utile delimitare la felicità e metterla a confronto con altre dimensioni per una vita buona (Mocellin, 2006): il cammino di liberazione e di aumento delle capacitazioni che intraprendono certe persone in determinate situazioni di vita, ad esempio, è frequentemente un cammino di riduzione della felicità (certamente interpretata in senso riduttivo), ma che porta a qualcosa di più, ad un aumento delle libertà.

Alla luce di questo quadro completo e complesso, Amartya Sen si trova poi a constatare un'ulteriore evidenza: il mondo ospita situazioni di disaccordo persistente fondato sulla ragione. Dunque, com'è possibile giungere ad azioni che riducano l'ingiustizia di fronte a disaccordi siffatti? L'autore indica subito i suoi due strumenti per

affrontare tale problematica: la valutazione pubblica, come già visto, e la teoria della scelta sociale. Quest'ultima: a) consente di realizzare valutazioni comparate e quindi può divenire uno strumento per prendere decisioni; b) fa questo riconoscendo l'ineludibile pluralità di principi tra loro anche antagonisti; c) contempla la possibilità che una teoria completa della giustizia possa dare vita ad un ordinamento incompleto. E tutto ciò pone le basi per non restringere la definizione dei principi di giustizia e la loro attivazione all'interno dei singoli Stati, ma per ricercarne la promozione a livello globale. Sen fa riferimento a molteplici fonti di giustizia globale, come le Nazioni Unite, molte ONG, le organizzazioni dei cittadini, una parte dei *media*, i movimenti *no global* e «l'immensa schiera di singoli attivisti che cooperano assieme» (p. 413). Ma anche i Diritti Umani, criticati dai loro detrattori come privi di fondamento, possono offrire il loro contributo, poiché sono principi che sgorgano dal sentire comune e le cui fondamenta hanno a che fare con l'analisi basilare della giustizia sociale.

La teoria della giustizia di Sen, in conclusione, è una teoria che si propone come punto di partenza per riflessioni e azioni pratiche, e non vuole semplicemente compiere la sterile descrizione di come debba essere una società per dirsi "perfettamente giusta". È una teoria ben consapevole che è possibile incappare in posizioni evidentemente in conflitto, ma rispetto alle quali è convinta che si possa trovare una soluzione attraverso il confronto. Soprattutto, tale teoria ritiene che la giustizia, in ultima istanza, abbia a che fare con la vita vissuta delle persone e non soltanto con le istituzioni: la centralità della vita concreta degli individui è del resto il cuore teorico dell'approccio delle capacitazioni di Sen, come anche della riflessione della Nussbaum (Nussbaum, 2012).

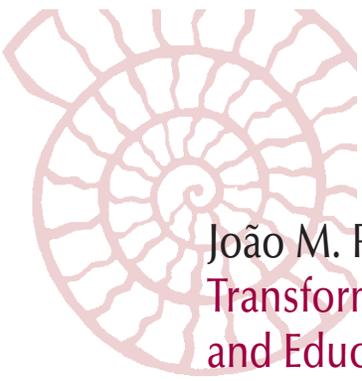
L'autore indiano, quindi, cerca una via comparativa per muoversi tra considerazioni alternative e argomentazioni persino antagoniste, adottando la riflessione razionale, affinché la coesistenza di punti di vista diversi, ma razionalmente fondati, smetta

5 Per l'autore indiano lo sviluppo delle libertà è ciò che va ricercato anzitutto, in particolare della libertà di *agency*, ovvero d'azione e di realizzazione, giudicata come il principale indicatore di sviluppo umano e di qualità della democrazia.

di essere fonte di contrasti e divisioni e di venti piuttosto un'opportunità propositiva che esprima soluzioni per andare verso la diminuzione dei fenomeni di ingiustizia nel nostro mondo globalizzato (Sen, 2003). La sua posizione è chiara: se continueremo la riflessione sulla giustizia concependola come un ideale astratto, formalmente ineccepibile, essa continuerà a sfuggirci e a creare fratture; se, invece, sapremo muoverci diversamente all'interno di questo vasto tema, considerandolo piuttosto come una sorta di principio pratico, imperfetto e sempre rivedibile, passibile di discussioni a più voci, potremmo allora trovare la forza di assumerlo concretamente per orientare le scelte individuali e collettive volte al miglioramento della vita e alla prosecuzione dello sviluppo umano.

### Riferimenti bibliografici

- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona"*. Padova: CLEUP.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge, MA: HUP.
- Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.



# João M. Paraskeva and Thad LaVallee (Eds.) Transformative Researchers and Educators for Democracy<sup>1</sup>

Nadia Dario

Università Ca' Foscari di Venezia  
nadia.dario@unive.it

There is an ever-pervasive global sensation that our educational systems are failing us, in particular, our school systems. They are perceived as inadequate, fundamentally incapable of responding to the exigency of today's challenges. If our school systems are therefore indigently awaiting renovation/modernization, it then becomes pertinent if not indispensable to pose a series of questions: What national educational plan should be adopted to implement necessary changes? Which organizational decisions are necessary on a local and individual institutional level? Should we still be discussing skills in the 21st century, and if so, how? What criteria should our 'model citizen' be based on? What internal and external assessment should individual institutions adopt in furthering a shift in school systems?

Joao Pareskeva, professor and coordinator of the doctorate Educational Leadership and Policy Studies of the University of Massachusetts, Dartmouth seems to give us the answer with the volume "Transformative Researchers and Educators for Democracy" (TRED). The aim of the work is to reopen the issue at hand, reconsider and reevaluate the basis of the educational research and the school itself as an intersection or meeting place where knowledge, science and values merge creating critical thinking and leadership. The entirety of the work employs and develops along a binary process: critical thought and transformative research.

This collection of essays was inspired by the program "Educational Leadership and Policy Studies" (doctoral school at University of Massachusetts-Dartmouth) with the objective to develop 'critical and transformative leadership'. By performing research involving the community at large in the critical transformation process (p. XXI), by refusing to remain isolated in the university cocoon and by balking at the thought of burying themselves under professional manuals and text books the authors generally give a any neo-liberal policies a good run for their money.

Beyond demonstrating the isomorphism of the systems and it's response or lack of to various problems, the volume offers a vista of dynamic, multi-level and systemic transformative change within the policy and politics of the academic world and non. The proposition of transformative change drives every educational action from the start, anchoring each eventual choice to the heart of the various processes, furthermore, highlighting the interdependence of the variables (actors, context, products, etc.).

The scientific spirit is identified as faulty, insufficient in recognizing and overcoming social inequality, unable to strip the argument down to the root cause of the conflict, and ineffectual in limiting excessive power and privilege of the few over many while albeit, suffocating the promotion of alternative political possibilities. All

1 Paraskeva, J. M. & LaVallee, T. (a cura di), (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy*. Rotterdam: Sense Publisher.

facets of the argument demonstrate the necessity for renewed leadership involving parties and the community at large.

Right from the start, in the Introduction, the importance and purpose of the role of critical thinking is set forth and compared to a “breath of air”, intended as a solution to two by-products of neo-liberalist policy: fabricated crisis and shock therapy (Klein, 2007).

From the first to the third chapters, the authors denounce a general relinquishment of responsibility by the State having surrendered to the pure animal force of the free market and largely the capitalist system leaving the educational system in shambles. The essays are able to individuate precise consequences and respond to the direct and often perverse heavy hand of the legislative forces. From the fourth to the seventh, the pages are imbued with the idea of transformative critical leadership as a necessity within institutions of higher education (high schools and universities). The idea is that there is not one single individual crusading for the collective good, but rather an entire group. Utilizing programs orientated to critical processes, typical of the 70's and 80's become a viable avenue in which to navigate- especially for teachers, professors and PhD candidates. From the eighth to the tenth chapters, the themes set forth in the Introduction and in previous works written by the editor and co-authors are represented and expanded upon in depth. In closure, the remaining chapters are dedicated to the illustration of the idea of transformation, passing from interdisciplinary and integrative education to the idea of education as tool for opening the school to the community. In fact, transformation must be rebuilt around the work of students, professors, and researchers. Reference and weight should be given to value judgments, to the ability to negotiate with others (students must motivate the choice of how to proceed) and to the immediate awareness of the impact of one's idea.

Similar to the book “Unaccomplished Utopia: Neoconservative Dismantling of Public Higher Education in the European Union”, the editor continues to contest the current educational policies. Nevertheless, his is not a vision that can be described as ‘survivalist’; wherein every educational action is organized within the neo-liberal system for the sole attainment of formal suc-

cess and efficiency. There is defiantly a transformative intent, that of 360° incorporating the entire scholastic system.

According to the editor of TRED, there is a fake rationality, a logic according to Friedman which governs the educational systems in Europe and in America, thus making it difficult to rationalize the investment of funds in public education /institutions- labeling such an investment ‘wasteful’. The essays document an overall reduction of intellectual production. Every political intervention seems to be aimed at monitoring, regulating, and reducing costs; ever expanding rules, norms, procedures and calculations of efficiency pervade, creating a growing private educational system while simultaneously leaving the public system privy of critical thinking.

In a global framework, Pareskeva explicitly refers to the victory of neo-liberalism in the 21st century. The neo-radical center forces, strongly influenced by the market “racist, classist, sexist”, were able to deliver a strong blow to education. The Bologna process and CEHEA, the documents of OECD and Lisbon are glaring examples of the pervading rationalist logic of Brussels, which founded on pure economic principles (in fact, more than half of the 24 points in the Lisbon document are based on economic issues) remain at the heart of the victory. According to the author, Western culture by trusting in a superior educational system, modeled on economic efficiency, defined by measurable skills, and orientated for immediate placement in the workforce, feels “the supremacy of the heterosexual white” and is completely adverse to the concept of agora’. The danger lies just beneath the surface, there are: a commercialization and a privatization of the educational systems, a depoliticization of the curriculum and a direct attack on academic and intellectual liberty.

The objective is to intensify crisis and produce a type of shock therapy, a perennial state of worry and preparation for something that might come (an imminent war, terrorist attack, a natural disaster), to produce useful and “competent consumer” citizens able to function and respond to the demands of the market, always ready to defend their own interests.

In this scenario of arithmetic functionalism and rampant anti-intellectualism, the common mission of the authors is to devel-

op “critical educators” who are able to move beyond the facade of reform movements and the simple notion of change for change sake. In an era where the capitalist system has played the god-father and transformed the scenery for over fifty years, education has become the expendable apparatus, relegated, kept at bay and eventually corrected “for the protection of society” (p. XXXIII). So then we are falsely lulled into buying the idea of the imperfect utopia (Unaccomplished Utopia): the dream of a free and public high school, free in which to the change of circumstances matches change of persons (p. 122)

The work is particularly interesting to the European reader for the numerous parallels within the larger continental framework. Italia and America do not seem so distant upon closer examination of the isomorphisms: both for decades, have been pervaded by constant internal evaluations upon learning curricula and external evaluations of entire institutions, with the sole scope of overseeing, managing, and checking more than developing of renovating. The vehemence and passion with which Meyers writes, in the first chapter, strikes the reader. He contests the Canadian educational system, blind politics and lack of attention to real problems by the community at large. As witness to the data, OCSE Pisa 2014, Canada is in pole position for the quality of education, but in reality, the article reveals the gory details of the alteration of numbers across the board: graduation statistics, drop-out rates, attendance and grade point averages (GPAs), and the rating of various schools- all in order to hijack public financing and maintain the status quo. The consequence was a crisis of confidence within the educational system and in the democracy itself. In the readers mind, the question then arises, and in my country? How much faith can we, Italians put into educational statistics and standardized testing such as Invalsi, Vales, Indire and Isfol? Valentini (2013) discusses the public ignorance regarding data analysis. In fact, it is not common in Italy to hear people discussing the state of unemployment, and ‘the fact’ that there are too many unemployed university graduates. The reality is a bit more complex, as the recent declaration by the *Advisory Board of National Universities for Research and Development* (2013) published data citing an overall trend of a

reduction of university enrollment in recent years. The data from Ocse and Al-malaurea (Cammelli, 2013) highlights the increase in unemployment for non-university graduates- not university graduates, thus painting a different picture.

You might expect, as it is common practice when writing on educational policy, that Meyer would stop at his criticism of the system, at the ascertainment of the fact that the published data and methods of evaluation were in fact, disguised. However, he continues a step further, suggesting to the reader, that a new attitude, a critical one is necessary; with the aim to restore faith to those involved in the educational system. Restarting from square 1, according to the author, with a renewed and direct approach by the teacher for the student. As his example, he draws upon his experience in the ‘small school’.

The second, the ninth, and tenth chapters confirm the initial sensation of facing politics of education and neo-liberalist reform policies.

The authors sustain that international comparison programs such as OCSE-Pisa, TIMSS, PIRLS, and PIAAC are all but neutral due to the fact that the data they are asked to produce is simply a response to flawed theoretical, ideological, and technical framework. As argued by Giancola and Viteritti (2014), basing data on specific indicators or sets of indicators (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2005), many elements fall through the cracks or are rendered invisible. The international benchmarks created by the accumulation of data regarding student’s performance, demonstrates, in fact, that it becomes difficult to get to the heart of the day to day schooling (not even considering the scarcity of resources, methodologies employed, etc.). Nothing can indeed measure passion and interest, the relationship between the student and the teacher, respect and respecting diverse viewpoints and roles. These fundamental principles, by nature, are immeasurable; they cannot be held to standardized testing nor boxed into neat little data packets- they escape the bureaucratic chains to which they are subjected. You can not measure these principles with tests and furthermore they are completely ignored by who is trying to showoff the school. (Ferroni, 2015)

The ninth chapter closes with a refer-

ence to the standardization of curriculum and the direct link between the creation of tests and scholastic success. These instruments are indeed capable of killing epistemology, the imagination, and the spirituality within the school. The final question posed by Janson is, "how do we rebuild education to create a global agora for the emergence of students' voices, knowledge, and beliefs?" (p.143). Our question, perhaps, should be: are we responsible for the killing the students' imagination, creativity, and spirituality by subjecting them to the standardized test Invalsi? Does the Invalsi hold any validity in demonstrating if the mind is directed and trained to use critical and creative thought? Affinati (2013) and Ferroni (2015) argue that the standardized test, Invalsi, is the "bogyman of both students and teachers", a myth that when held up to the light reveals itself to be a paper tiger, as it effectively annuls the entirety of the scholastic experience.

What happened to the American as well as to the Italian educational system has choked any forms of flexibility (Valentini, 2013), and so have also done the proposals of reform.

In America the Corporate School Reform has boosted privatization, has standardized knowledge into curricula, and has made tests easy.

Three monsters clash with school as a means of moral and intellectual reform and as a place of unifications and dialogue: competitive school, illiterate school and ostracizing school (Frabboni, 2007). Indeed, market makes the rules and sets the limits of the requests of knowledge, teaching and learning, while parents and students have been turned into consumers of private formation services. The teaching practice ends by evaluating learning, rather than caring about intellectual development and students' formation.

Those who ignore the state of educational American policies will find "Trasformative Researchers and Educators for Democracy" a useful critical reference book.

Though, in spite of the many models of critical thinking (justificationist, falsificationist, ...) no suggestion is made, presumably not to contradict the meaning of critical thinking in itself. A pancretic vision of thinking is preferred.

More simply, we could consider it as a concept of school and university as places where the antidogmatic thinking is shaped, and also as a concept open to critical thinking, without role models. The idea of "out of the box" looms. In this case, it seems we go back to Dewey (1949; 1954), because we maintain that the education of thinking has to be achieved in an informal rather than formal manner. It is then much more important to strengthen the soft skills the disciplinary teaching is hardly able to convey.

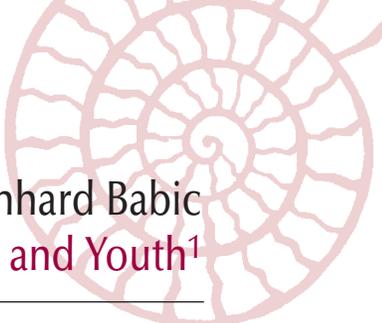
In a way, inexplicitly, the book tells us that no subject will ever be able to educate to critical thinking, which is rather the result, the outcome of an entire educational "travel", inside and outside school.

To end up with, the book leads us through the critical thinking of the pioneers of education, who "thought to change the world rather than knowing it" (Chomsky a Bauman, Freire, Giroux, Darder, Apple, McLaren, Valenzuela, Davies, Macedo, Sen, Arrighi, Giorgio Agamben, Foucault, DeLeuze, Gramsci e Dewey), by means of reflections, proposals, and activities of new and old actors operating in the education. Therefore, each metaphysical vision is laid aside in favor of the problems of the social political framework, casting and focusing the reflection of readers on the risks of Neoliberalism, of financialisation and of globalization, making them ready to seize the signs of change in direction. The quality of research and the methods of investigation distinguish this writing for both the practioners and the academics with which it seems it wishes to discuss to build a "transformative research".

## References

- Affinati, E. (2013). *Elogio del ripetente*. Milano: Mondadori.
- Cammelli, A. (2013). *XIV Rapporto Almalaura sulla condizione occupazionale dei laureati*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2005). *Equity*

- of European Education Systems: a set of indicators. Liège: University of Liège.
- Ferroni, G. (2015). *La scuola impossibile*. Roma: Salerno Editrice.
- Frabboni, F. (2007). L'orizzonte laico della pedagogia e della scuola, in Frabboni, F. (2007). (a cura di), *Idee per una scuola laica*. Roma: Armando.
- Giancola, O. & Viteritti, A. (2014). Distal and Proximal Vision: a multi-perspective research in sociology of education, *European Educational Research Journal*, 12(1), 47-57.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine. The rise of disaster capitalism*. New York, NY: Picador.
- Paraskeva, J. M. (2010). *Unaccomplished Utopia: Neoconservative Dismantling of Public Higher Education in the European Union*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Valentini, E. (2013). Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali. *Sociologia e ricerca sociale*, 100, 72-90.



# Caroline Sarojini Hart, Mario Biggeri, Bernhard Babic

## Agency and Participation in Childhood and Youth<sup>1</sup>

---

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari di Venezia

gabriella.vitale@unive.it

Agency, partecipazione e “voice” costituiscono temi rilevanti della ricerca sull’infanzia e sui giovani, che è emersa a partire dagli anni ‘90, a seguito della Convenzione dei Diritti del Fanciullo (UNCRC, 1989). Il riconoscimento dei diritti è stato il primo passo verso la ricerca degli strumenti che permettano il passaggio da un riconoscimento formale dei diritti a una realizzazione sostanziale: la partecipazione, la voice, e l’agency sono gli strumenti di volta in volta indagati in questi anni e messi in pratica fuori e dentro la scuola.

In *Agency and Participation*, edito da Bloomsbury nel 2014, gli autori, che da anni lavorano all’interno della cornice del Capability Approach (CA) e ne utilizzano concetti e strumenti di analisi, esplorano ad ampio spettro la relazione tra educazione e giovani, all’interno dei contesti educativi formali ma anche nelle sfere pubbliche e private, con il focus su agency e partecipazione.

Biggeri afferma con risolutezza che bambini e giovani, in qualità di attori sociali possono essere competenti nelle interazioni con gli altri ed attribuire un proprio specifico significato al loro mondo; sono queste “visioni dell’infanzia” una mappa di ciò che essi possono avere ragione di valutare indipendentemente dalle norme e dalle aspettative considerate dagli adulti di riferimento e che deve essere oggetto di attenzione.

Di fatto lo sviluppo di agency e capabilities nei ragazzi segue vie non del tutto scontate e talvolta improbabili ed è il frutto dell’incontro tra questi e gli ambienti sociali e fisici

tanto in presenza quanto in assenza di adulti. In Italia le esperienze di frontiera (una per tutte il *Progetto Chance* a Napoli) negli anni passati ce lo hanno insegnato: nulla è scontato e la voice è il mezzo per esprimere un’agency ma è anche il modo attraverso cui quest’agency può prendere via via corpo attraverso la socievolezza comunicativa e il riconoscimento degli altri (Pirozzi, Rossi Doria, 2010).

Il libro è rivolto agli esperti e agli studenti di scienze educative, sociologiche, psicologico-educative, così come agli insegnanti e a chi si occupa di policy educative. Per i neofiti del CA il testo offre inoltre una panoramica internazionale aggiornata degli studi in campo educativo fatti alla luce di questo framework teorico.

Cinque gli obiettivi dichiarati dagli autori: esplorare la costruzione dell’agency e della partecipazione per identificare le sfide chiave nella promozione di questi concetti nei bambini e nei giovani; posizionare la scuola dentro il più ampio orizzonte di vita dei bambini (la povertà, il lavoro minorile, la salute e la partecipazione democratica nella società); illuminare i fattori che influenzano le capabilities che consentono di partecipare a scuola; esplorare i luoghi e gli spazi dove l’educazione prende luogo ed esplicitare le responsabilità, i doveri e gli obblighi verso i bambini a livello individuale, locale, nazionale e internazionale; raccogliere dati empirici di studi internazionali per facilitare le discussioni concettuali e offrire esempi di applicazioni del

1 Hart, C. S., Biggeri, M., Babic, B. (2014). *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. London: Bloomsbury Academic, pp. 240.

CA per la ricerca. Si tratta indubbiamente di obiettivi ambiziosi e coraggiosi a cui il libro risponde ampiamente.

Il testo è diviso in due parti. La prima parte contiene cinque capitoli che illustrano i concetti teorici chiave. L'introduzione di Hart fa da cornice al resto del libro e provvede a introdurre il capability approach ed esporre le sue implicazioni nei campi educativo, della ricerca e dei temi di giustizia sociale.

Il contributo di Biggeri si focalizza su come l'idea di agency e di partecipazione per i giovani possa essere concettualizzata dentro al CA e alcune implicazioni per le policy e la pratica che da essi derivano; mostra inoltre come la Philosophy for Children (P4C) possa essere un utile approccio pedagogico per sviluppare il pensiero critico e la cittadinanza democratica.

I contributi di Stoeklin e Bonvin si concentrano sul tema dei diritti dei fanciulli, presentando una nuova interessante metodologia di intervento, la "actor's system", che affonda nella teoria sistemica, connettendo attività individuali, relazioni, valori, immagini di sé e motivazioni, per aiutare i bambini a pensare intorno ai diversi aspetti della loro vita e convertire le libertà formali in libertà sostanziali di questi ultimi.

Infine il capitolo di Clark offre una disamina della relazione tra functionings e capabilities per chiarire il modo in cui il CA può offrire una misura dello standard di vita dei bambini e dei giovani, mentre Leßmann considera l'applicazione del CA per la comprensione del fenomeno della povertà infantile.

La seconda parte del libro contiene sette capitoli, che illustrano diversi studi di caso internazionali focalizzati su come possano svilupparsi agency e capabilities nei giovani.

La sezione comincia con il capitolo di Santi e Masi che esplora l'uso della Philosophy for Children nella scuola per sviluppare l'agency dei bambini.

DeVecchi, Rose e Shevlin, illustrano il tema della relazione tra educazione e sviluppo nei bambini con bisogni educativi speciali, mentre Schischka presenta i risultati di uno studio empirico in Nuova Zelanda su un programma di sostegno a bambini con barriere sociali, economiche e di sviluppo.

Il contributo di Hart concettualizza la natura delle aspirazioni e i processi di transizione in relazione al passaggio nella scuola secondaria. La Hart mostra come i fattori di conversione sono connessi ai processi di

transizione nella scuola secondaria, promuovendo o contrastando, a seconda dei casi, la capability to aspire dei giovani e la trasformazione delle loro capabilities in effettivi funzionamenti.

Nimeh e Baumüller descrivono il legame tra la partecipazione a scuola e il lavoro minorile in Giordania, attraverso una mappatura della struttura socio-economica e demografica della famiglia di provenienza.

Ballet, Dumbi e Lallau esplorano l'autonomia dei bambini che vivono in paesi di guerra, spesso vittime di diverse forme di violenza e persecuzione, mentre Iervese e Tuttolomondo presentano i risultati di un progetto sviluppato da una ONG italiana in Palestina. L'obiettivo del progetto era la promozione della partecipazione sociale e dei giovani palestinesi. Oltre ai risultati presentati il capitolo offre interessanti spunti per lo sviluppo di strumenti metodologici per l'analisi dell'agency e delle capabilities nei bambini e nei giovani.

Il libro ha senza dubbio il pregio di addentrarsi in un ambito ancora non pienamente sviluppato all'interno del Capability Approach e che mostra già le sue potenzialità euristiche e di intervento, tanto sul piano della formazione che delle policy educative.

Non vi è dubbio, infatti, che il pieno sviluppo dei bambini e dei ragazzi debba passare, oltre che nella previsione di risorse, strumenti e professionalità (che sono al centro del perenne dibattito sulle riforme educative), per una chiara analisi delle disuguaglianze e dei rapporti di potere che nelle società limitano le capabilities e l'agency delle persone, soggetti in crescita in primis.

In questa prospettiva il libro è un invito, a una ricerca "impegnata" sul fronte della giustizia sociale, da raccogliere. Le Scienze della Formazione possono apportare in tal senso nuove ipotesi interpretative sulle dinamiche dello sviluppo e del mantenimento di rapporti di potere nella formazione e questo non sarebbe male, visto il prevalere nel testo (ma questa è una tendenza più generale degli studi all'interno del CA) di analisi e letture di taglio sociologico ed economico.

### Riferimenti bibliografici

Pirozzi, S., Rossi Doria, M., (2010). Socievolezza e agency. *Sociologia e lavoro*, 120, 80-104.