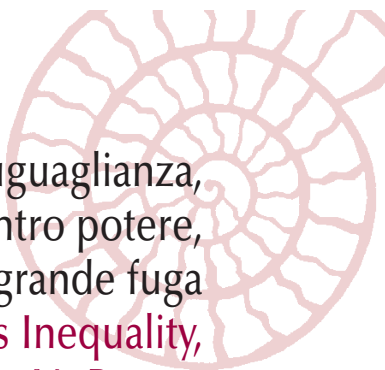


---



Prospettive  
Perspectives





# Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga

## Utopia Vs Inequality, Justice Vs Power, Investment in Education Vs the Great Escape

---

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma Tre  
giuditta.alessandrini@uniroma3.it

### ABSTRACT

The right to learn for achieving the democracy is at the heart of Delors Report. This right's idea – in the “utopian” view of European Committee – “expands” to fill up a whole human lifetime with the individual rights to develop and enhance one's own competences. This is the knot that gains a core value and gives birth to social justice and fights inequality. It's a yesterday's topic, yet even more a today's one, because of the growth of inequalities, produced both by the economic development of a part of the world and by the digital divide. Which future then for educational utopia, for talent appreciation, for people's enabling development even through the “interrupted paths” of the work routes?

Il diritto all'apprendimento per la realizzazione della democrazia è il cuore del Rapporto Delors. L'idea di questo diritto – nella visione “utopica” della Commissione Europea – si “espande” all'intero arco di vita umana come diritto della persona allo sviluppo ed alla valorizzazione delle proprie competenze. È questo nodo che acquista il valore centrale di generazione dell'istanza di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze. Tema di ieri ma ancor più tema di oggi con l'aumento delle disuguaglianze anche prodotte dalla crescita economica di una parte del mondo e dal digital divide. Quale futuro dunque per l'utopia educativa, per la speranza nella valorizzazione dei talenti, per uno sviluppo capacitante delle persone anche attraverso i “sentieri interrotti” dei percorsi lavorativi?

### KEYWORDS

Capability Approach, Inequality, Agency, Competence, Learning Outcomes. Approccio alle capacità, Disuguaglianza, Agentività, Competenza, Risultati di apprendimento.

«Una carta del mondo che non contiene il paese dell'Utopia non è degna nemmeno di uno sguardo, perché esclude il solo paese al quale l'umanità approda di continuo»  
(Oscar Wilde 1881)

## 1. Attualità di un'utopia necessaria

L'utopia disegnata da Jacques Delors nel 1996 (l'idea di educazione come chiave di accesso al XXI secolo) acquista ancora oggi paradossalmente "nuove" dimensioni rappresentative di un'idea di giustizia sociale possibile. In una fase storica nella quale – come già Chomsky e Foucault avevano previsto –, emergeva la consapevolezza che l'accesso al "potere" (anche mediatico) sarebbe transitato sempre più dalle opportunità di conoscenza e di padronanza da parte dei singoli individui degli ambienti tecnologici, il Rapporto Delors diventava un riferimento comune ed irrinunciabile fin dal suo primo apparire.

«L'educazione deve promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra»: questo era uno dei messaggi fondamentali del Rapporto Delors.

La crescita economica *da sola* non è sufficiente a garantire lo sviluppo umano: questa tesi è "anticipata" nel Rapporto e sarà ripresa, come vedremo più avanti, dagli studi di Sen e Nussbaum.

Secondo il Rapporto «Il fine centrale dell'educazione è la realizzazione dell'individuo come essere sociale» (p. 45); «il sistema educativo ha quindi il compito esplicito ed implicito di preparare ciascun individuo a questo ruolo sociale» (p. 53). Ed ancora «i giovani debbono sviluppare la creatività e l'empatia necessarie per diventare cittadini attivamente partecipi e creativi del domani» (p. 119), «ma si deve far uso di un'educazione permanente capace di costruire una società civile attiva (...). Così, l'educazione di ogni cittadino deve continuare per tutta la sua vita e diventare parte della struttura fondamentale di una società civile e di una democrazia viva» (p. 54).

Questi temi – a distanza di trent'anni – rimangono focus di grande rilevanza. La crisi che l'occidente sta affrontando ormai da un decennio, pone drammaticamente "sul tappeto" la possibilità di *incontro o scontro* tra due dimensioni dello sviluppo tendenzialmente antitetiche: una rappresentazione del benessere sociale tesa al *profitto economico* ed una rappresentazione orientata alla valorizzazione della crescita della persona sul piano *antropologico* salvaguardando un'equa distribuzione dei profitti.

Questi temi sono per molti aspetti anticipati nel Rapporto Delors e ripresi più volte anche in altri documenti europei, come a Lisbona ed infine nel framework Europa 2020.

La più recente strategia europea (2016) denominata "News Skill Agenda", in continuità (pur se con i dovuti "distinguo") con la storia più che decennale di altri documenti europei importanti, a partire dal Libro bianco di Delors (1996) ad oggi, indica una strada per chi lavora per lo sviluppo della formazione: puntare sulla promozione attraverso l'educazione *del talento individuale* e sul *work based learning* (favorire forme di apprendimento centrato sul lavoro). Questa filosofia non può che trovare un positivo riscontro anche nel dibattito pedagogico sulla formazione, in particolare in merito al *valore educativo* del lavoro ed al bisogno di sollecitare una riflessione sulle leve per creare le condizioni di un "*active engagement*" delle persone.

## 2. La “News Skill Agenda”, strategia per la crescita

L'idea di promuovere l'*upskilling* è il cuore della nuova strategia europea prima citata e presentata nel giugno 2016 come il nuovo “verbo” al quale chi si occupa di “human capital” in Europa dovrà ispirarsi. La “ratio” della “News Skill Agenda” (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=958>) è centrata per lo più sull'approccio “*learning outcomes*”. Con questo ultimo termine si intendono i risultati osservabili dei processi di apprendimento espressi in termini di conoscenze, skills e competenze.

Quali sono, dunque, gli aspetti più interessanti della nuova strategia per chi si occupa di educazione?

Già le conclusioni di Riga del 20 giugno 2015 sottolineavano, tra i vari elementi, che «le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani» e che quindi fondamentale è il ruolo della formazione professionale e dell'apprendimento sul lavoro.

Anche in Europa la situazione non è delle migliori: il 20-25% degli adulti hanno mancanze nelle abilità basiche di lettura, scrittura e capacità di calcolo, il 40% di adulti ha lacune nelle *basic digital skills*, e 67 milioni di persone non hanno completato l'educazione secondaria, oltre al fatto che solo il 38% dispone di una laurea.

Occorre quindi, secondo gli estensori della strategia, puntare ad una inversione di tendenza: scommettere sulla crescita delle skills delle popolazioni dei paesi europei.

Il quadro delle raccomandazioni europee della nuova Agenda del giugno scorso è articolato su quattro linee: migliorare la qualità e la rilevanza della formazione delle skills, rendere le qualificazioni più visibili e comparabili, sviluppare una “nuova intelligenza” delle skills e garantire più ampie informazioni per garantire alle persone anche nelle fasi della vita adulta, migliori scelte di carriera.

È noto come i vari dispositivi EQF, ECVET, EQAVET, ed EUROPASS, pur avendo ciascuno un obiettivo specifico, adottano l'approccio basato su *Learning Outcomes* per rendere le qualifiche convertibili ed aggiornabili in termini di competenze utili per il mercato del lavoro. Il quadro Ecvet è un insieme di dispositivi con il quale chi si occupa di risorse umane dovrà sempre più confrontarsi; è un quadro metodologico comune (ai paesi membri) che facilita l'accumulo ed il trasferimento dei crediti di apprendimento (chiamati appunto Punti Ecvet). L'obiettivo è quello di favorire la mobilità transnazionale e di consentire l'accesso all'apprendimento per le persone *durante tutto l'arco della vita* (sia a livello informale, che non formale e formale) garantendo un meccanismo di validazione e di *assessment*. Ma veniamo ad una discussione critica dei principi che orientano la strategia europea.

L'utilizzo dell'approccio *Learning outcomes* potrebbe anche essere strumento di potenziale garanzia di equità sociale rispetto alle situazioni di emergenza correlate all'esigenza di integrazione di nuove popolazioni di immigrati e rifugiati (anche in possesso di titoli formali di studio). Fornire la possibilità di acquisire un titolo formale riconosciuto dal paese di accoglienza, apre ai soggetti che provengono da altri paesi e culture opportunità di integrazione sociale e culturale attraverso l'occupabilità. Bisogna considerare purtuttavia che l'idea di realizzare processi di integrazione correlati alla certificazione di competenze implica processi complessi, infrastrutture e risorse economiche rispetto ai quali il nostro paese si trova ancora indietro.

La Commissione intende sviluppare un set di misure volte a supportare e facilitare la diffusione e lo scambio della conoscenza, il networking, la cooperazione tra gli attori della formazione anche verso le nuove opportunità di *apprendistato*.

I nuovi scenari del lavoro nel contesto europeo, come emerge da uno dei più significativi Rapporti sul tema del lavoro, il White Paper su *“The future of work”* (2016) evidenziano tra gli altri due fenomeni emergenti: la presenza prevalente per i cittadini di sentieri di carriera discontinui e *“multi faccia”* e la *fine* di un mercato del lavoro statico e prevedibile, ed ancora la crescita delle interconnessioni tra vita privata e lavoro.

La crescente volatilità delle forme di lavoro alle quali eravamo abituati nei contesti di modernità solida chiama in causa nuove politiche di formazione in ottica *life long learning*.

Ma come interpretare il senso della nuova Agenda? Bisogna rilevare indubbiamente che si corre il rischio di un'interpretazione del significato delle skills in un'ottica che possiamo definire *“performativa”*. In realtà nei documenti predisposti dalla commissione risulta evidente la sottolineatura della visibilità (certificazione o assessment) dei risultati raggiunti dalle persone in quanto *“detentori”* di skills in termini di apprendimento.

Come, dunque, leggere questo discorso in un'ottica che veda l'apprendimento non solo in quanto *“risultato”* ma anche in quanto possibilità, potenzialità apertura del soggetto alla motivazione, *“espansione”* del soggetto verso una capacità d'agire più ampia e consapevole?

In questa direzione può essere di aiuto rileggere le idee di Nussbaum (2002, 2010, 2012) e cercare di coniugare l'idea di capability come una rotta significativa di navigazione.

### 3. Centralità del costrutto del *Capability approach*

Il tema dello sviluppo umano connesso all'approccio alle *capabilities* (Nussbaum/Sen) può essere considerato come *un punto di riferimento rilevante* nel ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sul contrasto alle *disuguaglianze*.

Secondo Nussbaum è un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita da cui scaturisce la teorizzazione di una nuova *“giustizia sociale”* (Rawls, 1971).

Secondo questa visione:

- a) Il benessere individuale non è considerato né una competenza né una condizione statica definita dal possesso di determinati standard, ma un *processo* nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso da parte dell'individuo.
- b) La condizione di povertà o di eguaglianza sono opportunità che risiedono nello spazio di vita e di azione degli individui e delle società.
- c) Il *capability approach* sviluppa una visione complessa dello sviluppo che supera la dimensione *economicistica* per incentrarsi su dimensioni legate a valori antropologici (lo star bene, lo sviluppo delle potenzialità, la giustizia, l'uguaglianza).

Il quadro teorico del Capability Approach, come ho dimostrato altrove (Alessandrini 2014)<sup>1</sup> sottolinea che:

1 Il volume *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* è dedicato alla *“pedagogia implicita”* nell'opera di Martha Nussbaum: il *“capabili-*

- a) Le capacità (e non i funzionamenti) sono gli obiettivi politici appropriati.
- b) Le società devono incentivare le capacità interne degli individui attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura ed all'amore familiare.
- c) Le capacità possono essere indicate in un *quadro concreto* che possa essere garantito da leggi e principi costituzionali.

Le capacità sono diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate. Lo schema teorico dell'approccio alle capacità era stato formulato già a partire dalla prima metà degli anni ottanta da A. Sen ma è stato arricchito e coniugato nei termini di politica pubblica e correlato a problematiche più ampie di tipo etico e giuridico negli ultimi anni da diversi autori (tra cui Robeyns, 2005) e da differenti prospettive<sup>2</sup>.

Il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un *alto livello* di capacità. Secondo il pensiero della Nussbaum, è possibile disporre di una tassonomia di *dieci* capacità come condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale.

Le capacità possono articolarsi, quindi, in due categorie: *capacità interne* (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento) e le *capacità combinate* (acquisite grazie all'interazione con l'ambiente).

Le capacità sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i "funzionamenti".

Un ulteriore concetto, quello di "agency" (o agentività), è fondamentale nello schema dell'*approccio delle capacità* in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori ed obiettivi*<sup>3</sup>.

Per fare un esempio, possiamo immaginare un'insegnante di scuola secondaria che condivide l'esigenza di formare i giovani alla sostenibilità in via teorica considerando la letteratura e la reportistica in merito. In questo caso possiamo sostenere che ci troviamo di fronte ad un set di valori. Ma se lo stesso insegnante si impegna personalmente nel dare sostanza ed attuazione a tali valori, sviluppando elementi innovativi nel curriculum in questa direzione e si mobilita ancor

ty approach", il superamento di una visione economicistica dello sviluppo, nuove prospettive nell'educazione di genere e l'attenzione al dialogo interculturale sono i nodi fondamentali dell'opera. Le autrici e gli autori si interrogano – da diversi punti di vista – su quale implicazione di tipo "politico" – nel senso più ampio del termine – possa avere l'idea di un welfare centrato sul capability approach e sull'educazione come fonte di giustizia sociale.

- 2 Dal 2004 è stata costituita un'Associazione internazionale che riunisce studiosi interessati ai temi dello sviluppo umano e dell'approccio alle capacità. L'associazione "HDCA – Human Development Capability Association" promuove attività di ricerca di alta qualità relativa allo sviluppo umano e all'approccio della capacità. Tale ricerca scientifica comprende più discipline per le quali lo sviluppo umano e l'approccio delle capacità hanno dato un significativo contributo, come la ricerca inerente alla qualità della vita, alla povertà, alla giustizia, agli studi di genere, all'ambiente. L'associazione si propone di produrre ulteriori contributi in tutte le discipline inerenti, tra cui l'economia, la filosofia, la teoria politica, la sociologia e gli studi sullo sviluppo.
- 3 Alla base dell'idea di capacità è possibile rintracciare il concetto *aristotelico* di *dunamis* (potenza) correlato ad *energeia* (atto). "*Dunamis*" è anche capacità di produrre un mutamento, capacità attiva (non dimentichiamoci che anche l'anima può essere colta un "*insieme di capacità*").

più ispirando e sostenendo un gruppo di giovani che elaborano nuove responsabilità in ambito extrascolastico (ad esempio organizzandosi come gruppo di lavoro, community sul web), ebbene, in questo caso l'insegnante sviluppa "agentività" perché elabora (o stimola ad elaborare) obiettivi che danno sostanza ad un set di valori di cui si fa sostenitore.

L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'egualianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in "tenore" di vita.

#### 4. Capacitazioni, libertà e nuovo welfare

Secondo l'interpretazione di Umberto Margiotta, Amartya Sen incrocia il concetto di giustizia con quello di libertà attraverso il costrutto della capacità (*capability*), «egli cioè indaga l'insieme delle risorse, delle opportunità e dei principi che le regolano per osservarne il funzionamento, e individuare così le classi di opportunità che un individuo ha a disposizione, tra le quali egli può scegliere per decidere come vivere» (Margiotta 2016). Chi ha problemi economici o di salute, ad esempio, ha un insieme di capacità, limitate, mentre chi ha elevati mezzi economici avrà capacità molto maggiori (Margiotta, 2009; 2013).

L'*ampiezza* delle capacità di una persona può essere considerata come "misura" delle sue libertà: questo è il punto fondamentale. Da questa considerazione emerge anche in Sen la critica all'idea di "capitale umano", come è normalmente utilizzata perché considerata più limitata rispetto all'idea di "capacitazione umana".

L'investimento in istruzione può tradursi – come già indicato in molti documenti europei prima citati – in *aumento* della produttività ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti degli esseri umani ad esprimere scelte reali ed a vivere le vite che vogliono vivere. È questa garanzia che genera libertà sostanziali. Su questa dimensione nasce e fiorisce la capacità d'agire delle persone come esseri liberi e responsabili in una società democratica.

L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'egualianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in tenore di vita. L'effettiva realizzazione delle capacità è però correlata alla responsabilità del soggetto. «Si può ipotizzare – secondo l'approccio di U. Margiotta ampiamente condiviso da chi scrive – un welfare di quarta generazione (Donati, 1999), ovvero di un welfare plurale ovvero delle capacitazioni, basato sul principio della cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali, fondate sul riconoscimento della libertà di partecipazione ed espressione del talento» (Margiotta, 2013).

Le distanze tra "forti" e "deboli" devono essere "limate" e, in modo particolare, va ridotta la percentuale di persone situate *sotto la soglia minima* di competenze, ai fini della tutela dei loro diritti e della partecipazione democratica.

Ciò significa che in una società giusta occorre riconoscere *lo specifico potenziale* di apprendimento del soggetto, e la capacità di coniugarlo *con* il merito, il talento, il potenziale.

Il merito dovrebbe poter diversificare i risultati, facendo emergere l'eccellenza e riconsegnando al contesto lavorativo un compito alto, quello di una *cura dei*



*talenti*, liberando il più possibile il merito e il potenziale dei lavoratori dai condizionamenti sociali e culturali d'origine.

In questo tipo di welfare si auspica un passaggio dall'*employability* alla *capability*. È una prospettiva di grande rilievo dal punto di vista dell'innovazione all'interno dei processi di formazione/lavoro che si sostanzia sul tema dell'istruzione/educazione. È questo *nodo* che acquista il valore centrale di generazione dell'istanza di giustizia sociale e contrasto alle disuguaglianze.

L'approccio appena descritto restituisce al tema della formazione quel valore che fa parte della tradizione di economisti come Adam Smith.

Quali sono, allora, i fattori *strutturali* in grado di favorire l'inclusione e la libertà di realizzazione delle *potenzialità* delle persone?

Per capire il ruolo delle capacitazioni bisogna tener conto, secondo Sen, di tre elementi: il rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; il ruolo indiretto che le capacitazioni hanno in quanto agiscono sul cambiamento sociale; ed, infine, il ruolo indiretto che hanno in quanto influiscono sulla produzione economica.

Per dirla con Sen (2000), il "welfare delle capacitazioni" consente al soggetto di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*.

Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si "espande" in un arco temporale che si sovrappone all'intero arco di vita della persona. La visione della legittimità e della lungimiranza dell'idea di *long life learning* già elaborato a partire dai documenti europei dell'inizio del decennio appena trascorso deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo di un nuovo welfare.

Il problema che si pone, oggi, è quello di sviluppare un passaggio "politico"; dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri *durante* tutta la vita, ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l'accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva. Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla *capability* anche in un'ottica di *life long guidance*.

La chiave dell'idea di sviluppo come libertà (che è anche il titolo di uno dei più noti volumi di Sen) è nell'idea di una crescita *economica* che sia anche crescita *democratica* in quanto partecipazione di tutti – e non soltanto delle élite – alle opportunità di evoluzione delle capacità delle persone di migliorare se stesse attraverso le esperienze educative e formative.

Si pongono, dunque, numerose questioni di grande interesse per i ricercatori e dottorandi interessati al tema; tra queste, a mio avviso, due direzioni di ricerca possono essere particolarmente rilevanti: a) in che misura l'approccio alle capacità può tradursi in "teoria educativa" sperimentabile in situazione; b) quali policy educative possono emergere a garanzia del rispetto delle capacità di fasce di soggetti messe a repentaglio dalle turbolenze nella transizione formazione-lavoro (sia a livello locale che nazionale/internazionale) (Alessandrini, 2007; 2013; 2016).

Concludo il paragrafo citando una frase di Sen (2000) già molto nota ma densa di significati ancora tutti da realizzare: «lo sviluppo è davvero una grandissima avventura da vivere con le possibilità offerte dalla libertà» (p. 35).

## 5. Le nuove disuguaglianze

La considerazione critica del senso e della valenza delle tesi espresse nel paragrafo precedente emergono nella loro significatività vieppiù se si riflette con alcuni autori sulle caratteristiche degli scenari contemporanei (Demarais-Trem-

blay, 2014; Musgrave 1969; Wiseman, 2010). Secondo la tesi di Angus Deaton, autore best seller con il suo volume dal titolo "La grande fuga", la crescita economica è stata il *motore delle disuguaglianze* di reddito internazionali. «Molti tra i momenti di progresso più rilevante si sono lasciati alle spalle uno strascico di disuguaglianze, non esclusi quelli giudicati positivi sotto ogni aspetto» (Deaton, 2015, p. 22). Anche la globalizzazione ha visto crescere non solo la prosperità ma anche la disuguaglianza.

I cambiamenti di reddito soprattutto negli USA sono stati determinati sostanzialmente dalle forze impersonali del *mercato del lavoro*. Ciò che determina valore – tra queste forze – è soprattutto *l'interazione tra tecnologie ed istruzione*.

Questo binomio genera *nuove disuguaglianze* nel senso che si creano nuovi posti di lavoro al vertice ed alla base delle disparità mentre si svuotano i livelli intermedi.

Per comprendere la veridicità di questa pur apparentemente paradossale tesi, sia sufficiente ricordare che la *crescita del digitale* dei prossimi anni costerà la perdita di *cinque milioni* di posti di lavoro (World Economic Forum, 2016). Si veda anche Schwab in merito al fatto che la rivoluzione digitale evocata con l'avvio dello scenario Industry4.0 non sembra debba portare ad una crescita di posti di lavoro (Schwab, Forum di Davos).

A causa della crescente disuguaglianza, il modello economico statunitense non ha funzionato per ampie fette della popolazione: la tipica famiglia americana oggi sta peggio di come stava venticinque anni fa, tenendo conto dell'inflazione. La percentuale dei poveri in sostanza è aumentata.

Benché l'espansione della Cina sia anch'essa caratterizzata da elevati livelli di disuguaglianza e da un deficit di democrazia, la sua economia funziona meglio per la maggior parte dei suoi abitanti, avendone fatti uscire dalla povertà qualcosa come cinquecento milioni nello stesso periodo in cui la stagnazione imprigionava la classe media americana.

L'economista italiano, consulente del Presidente Obama, E. Moretti sottolinea nelle sue opere il rischio di una *polarizzazione crescente* nello scenario del lavoro: «In futuro il fattore critico della produzione sarà rappresentato dal *talento* più che dal capitale. Questo darà vita a un mercato del lavoro sempre più suddiviso tra un segmento "basso talento/basso guadagno" e "alto talento/alto guadagno". Uno scenario che porterà alla crescita delle tensioni sociali».

La polarizzazione crescente è tra *high skills* e conoscenze e competenze di base (Moretti, 2014).

Secondo il Cedefop, l'Italia si connota per *bassi livelli* nella diffusione di apprendimenti sul lavoro con un moderato livello di innovatività. Assieme alla Gran Bretagna, all'Irlanda, alla Spagna ed altri, l'Italia rappresenta un sistema socio-economico che preferisce la replicabilità all'innovazione e alla diffusione sistematica delle conoscenze *work-based*.

Nelle più recenti indagini PIAAC-Italia<sup>4</sup> si rileva come la popolazione *low skilled*, appaia particolarmente rilevante in l'Italia dove rappresenta il 27,9% del totale (la percentuale più alta tra i Paesi partecipanti al primo round di PIAAC). Mentre il 27% dei posti creati nel 2014 viene da professioni *high skill*; il più alto tasso medio di crescita (+12,3% annuo) riguarda le professioni intellettuali e scientifiche di *elevata specializzazione*.

4 Si veda la Survey of Adult Skills (PIAAC), <http://skills.oecd.org> e <http://www.oecd.org/site/piaac>.

Moderato orientamento verso l'innovatività, situazione stagnante nella crescita delle skills in grado di consentire livelli di occupabilità nelle professioni medio-alte, ma anche contenimento dello sviluppo della classe media. Fenomeno, quest'ultimo, che riguarda non solo l'Italia ma anche la gran parte dei paesi che sono stati definiti come paesi ad economia avanzata.

Alcune indagini sullo stato dell'economia nei paesi "avanzati" evidenziano la forte contrazione del potere d'acquisto della classe media a partire dall'acuirsi della crisi economica.

«Il dimagrimento della classe media non è stato determinato» – avverte l'ultimo Rapporto Einaudi in riferimento agli States – «dallo spostamento verso l'alto della zona centrale della distribuzione dei redditi, ma dall'ispessirsi di entrambe le code di tale distribuzione» (Deaglio 2017). In sostanza è cresciuta la percentuale dei ricchi passati tra il 70 ed il 2015 dal 14 al 21 per cento della popolazione, ed è cresciuta la percentuale di persone della cosiddetta *working class* salita dal 25 al 29 per cento. Ciò che è veramente indicativo è che il 40 per cento del PIL proviene dall'1 per cento degli americani abbienti. Le differenze nella distribuzione dei redditi aumentano e determinano anche il profilo delle aspettative future.

## 6. Formare all'agentività

L'*empowerment* delle persone, grazie allo sviluppo del "capitale formativo", può essere il primo passo di un processo che conduca loro a guadagnare "libertà sostanziali", ovvero – come ripete Sen – «una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé»<sup>5</sup>.

In questo scenario ciò che conta è la capacità di attivarsi *del soggetto*, di comprendere *su che cosa* acquisire conoscenze, *come* trovarle, *dove* intrecciare relazione fiduciarie per creare per se stesso nuovi obiettivi di sviluppo. È la dimensione dell'*agentività*.

La categoria dell'*agentività* (*agency*), intesa come "la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale" è vista come il *lievito* fondamentale della generatività umana.

«Una forma generativa» – sostiene Massimiliano Costa nel volume (2016) – «non è un sistema rigido, chiuso e privo di un finalismo interno, né è un'entità concepibile soltanto al livello della fisicità».

Secondo l'autore, in definitiva, la *formatività* dell'agire lavorativo rappresenta «il *gradiente di leva* che consente al lavoratore di operare su due dimensioni quella *ontologica*, che presume la generazione di nuova conoscenza e quella *trascendentale* e, centrata sulla identità personale e professionale del lavoratore». Il che significa che il lavoratore deve essere promotore di agire generativo, ma allo stesso tempo di un ascolto critico ed empatico.

Il Rapporto Unesco 2030 (2015) è chiaro rispetto ai temi fin qui ricordati:

«Inclusion and equity in and through education is the cornerstone of a transformative education agenda, and we therefore commit to addressing all forms of

5 Si tratta di un approccio rintracciabile sia nella *Job Strategy* dell'OCSE, sia nella *Employment Strategy dell'Unione europea*, Cfr. anche A. Sen (2000).

exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes Quality education fosters creativity and knowledge, and ensures the acquisition of the foundational skills of literacy and numeracy as well as analytical, problem-solving and other high-level cognitive, interpersonal and social skills».

Il Rapporto Unesco evidenzia in particolare la strada verso una nuova visione umanistica dell'educazione; in estrema sintesi i cardini della visione Unesco sono cinque:

- L'educazione come "bene pubblico".
- L'educazione come fattore chiave per la sostenibilità.
- L'educazione come contrasto alla povertà.
- L'educazione come fattore di inclusione sociale.
- La rilevanza della qualità dei risultati dell'apprendimento *durante tutto l'arco della vita*.

La filosofia "utopica" (Foucault, 1966; Chomsky, 2001) del Rapporto Delors continua ad ispirare anche l'agenda Unesco in quanto il nodo centrale delle idee di quest'ultima altro non sono che una rivisitazione della visione dell'educazione prospettata nel lontano '96.

## 7. Cosa significherà nel futuro investire in educazione?

La cultura delle *performatività* che emerge nei tempi attuali all'interno delle visioni accreditate in campo educativo potrà allontanare la riflessione pedagogica dal tema dell'educazione come mezzo per raggiungere l'equità e come contrasto alla disuguaglianza? Quali sono le condizioni che sostengono l'educazione come *pubblico bene*? Come garantire un dialogo tra politica ed esperti circa i *risultati evidenti* che emergono dalla ricerca? Quali sono gli effetti a lungo termine delle idee e delle teorie educative rilevanti ai fini di un'agenda su *come e perché investire in educazione*?

Sono queste le domande basiche che occorre porsi nel tentativo di individuare il panorama delle "visioni" da assumere come "faro" per una riflessione pedagogica, che possa uscire dalle secche di un approccio meramente puntato sull'incremento quantitativo dell'investimento in educazione. Rileggere Delors può servire dunque a ritrovare l'originario spirito-guida di una visione "illuministica" dell'educazione come fonte di cambiamento sociale.

Questa rilettura, stimolata dall'evento della Summer School Siref 2016, deve portarci a mio modo di vedere, ad *andare più in là* di un'interpretazione in chiave illuministica del ruolo del diritto all'apprendimento e dell'accesso alla conoscenza come fonte di sviluppo umano e sociale. Deve farci cogliere, attingendo al pensiero Sen-Nussbaum, le possibili antinomie di un approccio di stampo illuministico.

J. Delors ha elaborato il testo del Rapporto in un'epoca certamente molto diversa da quella contemporanea dove la globalizzazione era ancora da venire e la mappa geopolitica vedeva ancora la centralità dell'Europa. Gli echi della guerra fredda e della competizione tra USA ed Unione sovietica erano ancora presenti nella teoria dell'investimento in istruzione. La stessa visione dei processi di educazione/istruzione era meno complessa di quanto può avvenire oggi con la prepotente funzione *disruptive* degli scenari della digitalizzazione.

La consapevolezza della lunga stagnazione che attraversa soprattutto l'Europa

(con il permanere di alti tassi di disoccupazione giovanile e di una scommessa sulla occupabilità – correlata ai titoli di studio – in parte perduta) è lo scenario che abbiamo di fronte ai nostri occhi. Questa diversa più matura coscienza mette in moto nuovi interrogativi e nuove sensibilità per chi si occupa di educazione. Da qui l'esigenza di cogliere le antinomie implicite nell'idea di crescita economica tradizionalmente intesa e riscoprire il senso di una riflessione sull'educazione che travalichi logiche di tipo funzionalistico o esclusivamente performativo.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2016). *The future of work. White Paper from the employment & recruitment Industry*, september.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Chomsky, N. (2005). *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*. Roma: EdUP (ed. or. 2001).
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Deaglio, M. (2017). *XXI Rapporto sull'economia globale e l'Italia. Globalizzazione addio*. Milano: Guerini.
- Deaton, A. (2015). *La grande fuga. Salute, ricchezza e origini della disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Delors, J. (1996). *Education. The treasure within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century*. Paris: UNESCO.
- Demarais-Tremblay, M. (2014). *On the Definition of Public Goods. Assessing Richard A. Musgrave's contribution*. Documents de travail du Centre d'Economie de la Sorbonne 04.
- Donati, P. (a cura di) (1999). *Lo stato sociale in Italia*. Milano: Mondadori.
- Foucault, M. (2006). *Utopie. Eterotopie*. Napoli: Cronopio (ed. or. 1966).
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels, SWD(2016) 195 final.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (a cura di). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2016). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Moretti, E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Musgrave, R. A. (1969). Provision for Social Goods. In J. Margolis, H. Guitton (Eds.). *Public Economics: An Analysis of Public Production and Consumption and their Relations to the Private Sectors*. London: Macmillan.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge Mass: Harvard University.

- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A Teoretical Survey. *Journal of Human Development*. 6, 1.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. Paris: UNESCO.
- Wiseman, A. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. In A. Luke, J. Green, G. Kelly (Eds). *What counts as evidence and equity? Review of research in education*. 1-24. New York: AERA, Sage.