


Scenari e Contesti

Scenarios and Context





Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach

The changing international scenarios in education and training: cooperative environments and capability approach

PierGiuseppe Ellerani
Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

ABSTRACT

Competencies among European adults are declining, Asian fifteen years-old demonstrate higher mathematic and reading competencies compared to their European counterparts, early school leavers are very high in European school systems: these new emerging scenarios studied by international investigations highlight the existence of a silent crisis, which reinforces the idea that the meanings of growth and the lifelong learning policies ought to be thought over once again – as they are pivotal not just in an economic perspective, but rather within the broader scope of human development. Researches on learning outcomes hold over to present the importance of cooperative environments for the training of competencies and, at the same time, some interesting and new connections with the capability approach take shape – especially for the cooperative learning perspective.

Le competenze negli adulti europei decrescono, i quindicenni asiatici dimostrano alte competenze in matematica e comprensione, la dispersione dei sistemi scolastici nel vecchio continente è ancora elevata: i nuovi scenari emergenti dalle comparazioni internazionali, evidenziano una crisi silenziosa, che consolida l'urgenza di ripensare sia i significati della crescita, sempre più necessaria per uno sviluppo umano e non solo economico, sia le politiche per il lifelong learning. Le ricerche sui risultati di apprendimento continuano a presentare l'importanza dei contesti cooperativi per formare competenze e contemporaneamente si delineano delle interessanti connessioni con il capability approach, soprattutto per il costruito del cooperative learning.

KEYWORDS

Cooperation, Capability approach, Human development, Educational systems, Lifedeeep learning.

Cooperazione, Capability approach, Sviluppo umano, Sistemi educativi e formativi, lifedeeep learning.

1. Un movimento di transizione e cambiamento, nella crisi silenziosa

I dati presentati dalle indagini comparate internazionali su competenze ed apprendimento di giovani e adulti mostrano un panorama in mutamento nei sistemi educativi e formativi.

Da OCSE-PISA (2013) su quindicenni e OCSE-PIAAC¹ (2013) su 16-65enni, emerge una consolidata crescita degli stati asiatici nelle competenze misurate², una forte disomogeneità tra i 15enni degli stati europei di recente ingresso nella comunità, un raggruppamento verso bassi livelli di competenza tra gli adulti degli stati europei “storici” (Isfol, 2013). I dati confermerebbero, quindi, come il massiccio incremento dell’offerta di persone altamente qualificate, registrato nel corso dell’ultimo decennio a livello mondiale (COM, 2012, p. 2), ponga l’Europa in una differente posizione poiché qualità dell’istruzione e l’offerta di abilità sono fortemente migliorate oltre i suoi confini.

In modo particolare l’analisi dei risultati OCSE-PIAAC mostra un andamento significativamente al di sotto della media OCSE per Danimarca, Germania, Stati Uniti, Austria, Cipro, Polonia, Irlanda, Francia, Spagna e Italia: ovvero gli adulti sono scarsamente competenti nel gestire le informazioni, e costruire nuove conoscenze per affrontare nuove situazioni della vita quotidiana o utilizzare efficacemente un pensiero matematico per risolvere i problemi che si incontrano nella vita adulta. Paesi che si trovano tra gli *higher performer* – come Finlandia e Paesi Bassi – non evidenziano cambiamenti significativi rispetto alla precedente indagine IALS svolta nel 94-98, mentre Repubblica Ceca, Stati Uniti, Canada, Germania, Norvegia, Danimarca e Svezia hanno assistito ad un peggioramento delle competenze degli adulti (Isfol, 2013, pp. 24-25). La ricerca mostra inoltre che le competenze matematiche hanno un positivo impatto sulla vita degli individui,

- 1 PIAAC è un’indagine internazionale per la valutazione delle competenze degli adulti (16-65 anni), promossa dall’OCSE e realizzata in 24 Paesi di Europa, America e Asia. PIAAC rappresenta l’evoluzione delle indagini IALS (International Adult Literacy Survey) e ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey) sugli adulti ed è complementare all’indagine PISA, dedicata all’analisi dei livelli di competenza degli studenti (15enni). PIAAC si focalizza sulle competenze cognitive e lavorative necessarie ad assicurare un’attiva partecipazione all’economia e alla società del XXI Secolo. Relativamente alla fascia di età è la naturale conseguenza dell’indagine PISA. Come riferito dagli estensori del report italiano (ISFOL, 2013) con questi dati PIAAC consente una migliore comprensione del collegamento esistente tra competenze, mercato del lavoro e istruzione, consente di capire quanto e se le competenze chiave (definite dall’OCSE *information processing skills*) hanno effettivamente un ruolo nel miglioramento delle prospettive occupazionali delle fasce di popolazione a rischio ed esamina il match o il mismatch esistente tra le competenze offerte e quelle richieste.
- 2 Per OCSE-PISA le competenze in matematica e scienze, oltrechè nella lettura. Per OCSE-PIAAC la literacy – l’interesse, l’attitudine e l’abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale; la numeracy – l’abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta. Inoltre, attraverso due moduli opzionali, vengono rilevate le competenze relative al *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati.

conducendo più facilmente all'accesso di migliori lavori e più adeguatamente remunerati. Inoltre, persone con competenze matematiche maggiormente strutturate esercitano attività di volontariato, si considerano attivi piuttosto che passivi nei processi di scelta politica, si dimostrano più fiduciosi verso gli altri, acquisiscono ed esercitano competenze di cittadinanza (OCSE, 2013, p. 6).

Alcuni dati per l'Italia sono rilevanti. L'affiancamento del genere femminile su quello maschile, relativamente alle competenze di literacy e numeracy – queste ultime ancora leggermente inferiori – segna un'inversione di tendenza che storicamente si era consolidata, delineando una maggiore partecipazione delle donne all'istruzione superiore. Analogamente viene evidenziato il fondamentale ruolo dei processi di istruzione e formazione istituzionali (conseguimento di titoli di studio) nel definire risultati migliori di performance. Ovvero, il grado di scolarizzazione gioca un ruolo essenziale nella costruzione delle competenze studiate in PIAAC. Tutti i dati sono coerenti nell'indicare che la partecipazione ad attività educative e formative rappresenta una base di costruzione e un volano di sviluppo delle competenze (Isfol, 2013, pp. 29-30)³.

L'andamento dei dati OCSE-PISA 2012, sul versante scolastico, conferma gli alti risultati ottenuti dai paesi orientali in matematica – Shanghai-Cina, Singapore, Taipei, Hong Kong, Macao, Giappone, Corea – con una percentuale elevata di studenti che si collocano sui due livelli più alti (55% di Shanghai, 40% di Singapore, 37%, di Taipei, e 34% di Hong Kong). Le medesime alte prestazioni – con l'inclusione della Finlandia – sono state ottenute nelle scienze. Un numero significativo di paesi europei – tra cui l'Italia – hanno ridotto le basse prestazioni in matematica e scienze e aumentato i risultati positivi nelle fasce alte, rispetto alla rilevazione del 2003, pur rimanendo però sotto la media OCSE. Rilevante è comunque la differenza e variabilità dei risultati ottenuti all'interno dei singoli paesi, che risulta molto elevata (oltre i 300 punti tra i più alti e i più bassi, l'equivalente di sette anni di scuola) (OCSE, 2013, p. 6) e che rappresenta un'ulteriore sfida per i paesi, al fine di ridurre le disomogeneità – e disuguaglianze – interne.

L'Europa si trova con l'aggiuntivo fenomeno della dispersione scolastica, pur se negli ultimi cinque anni le percentuali di coloro che completano il ciclo di istruzione superiore sono salite. Si rendono necessari sforzi significativi per raggiungere l'obiettivo principale di vedere il 40% dei giovani europei in possesso di un diploma di istruzione superiore e il tasso di abbandono scolastico continentale inferiore al 10% (COM, 2010).

In Italia, i rilevamenti dell'Istat (2013) evidenziano che, sebbene il fenomeno di chi lascia la scuola sia in progressivo calo, si è ancora lontani dagli obiettivi europei: nel 2011 la quota di giovani che ha interrotto precocemente gli studi è pari al 18,2%, con maggiore incidenza per la componente maschile rispetto a quel-

3 L'analisi per livello di istruzione permette inoltre di spiegare, in parte, perché il campione italiano mostra livelli di literacy e numeracy costantemente inferiori al campione OCSE. In Italia il 54% dei rispondenti ha un titolo sotto il diploma, il 34% è in possesso del diploma ed il 12% ha la laurea, contro rispettivamente il 27%, il 43% e il 29% nella media OCSE. Se, come è ampiamente mostrato, i livelli di istruzione sono strettamente correlati alla performance in PIAAC, si può cogliere nelle caratteristiche del campione una spiegazione del ritardo sistematico italiano (la porzione di laureati è meno della metà di quella del campione complessivo).

la femminile. Nel 2011, il fenomeno degli *early school leavers*⁴ nelle regioni italiane coinvolge ancora il 21,2% dei giovani del Sud ed il 16% dei coetanei del Centro-Nord.

A fianco del fenomeno dell'abbandono scolastico, da qualche anno è emersa una nuova categoria a rischio, osservata con particolare attenzione: i Neet (*Not in Education, Employment or Training*). Sono giovani non più inseriti in un percorso scolastico/formativo ma neppure impegnati in un'attività lavorativa, con il conseguente rischio di una maggiore difficoltà di reinserimento. Nel 2011, in Italia la quota di Neet è complessivamente superiore ai due milioni di giovani (il 22,7% della popolazione tra i 15 ed i 29 anni).

Contestualmente entro il 2020, si stima che il 35% di tutti i posti di lavoro in Europa – rispetto al 29% di oggi – richiedono qualifiche di alto livello, combinate con la capacità di adattamento e di innovazione. A oltre 15 milioni di giovani europei viene richiesto un elevato livello di istruzione. Con l'attuale decrescita demografica e l'invecchiamento della popolazione europea si affaccia la necessità di poter contare su una fascia di popolazione giovane, altamente istruita e talentuosa, in grado di mantenere elevato il livello della qualità economica e sociale (COM, 2010, p. 8; COM, 2009, p. 64). Secondo Eurofound (2012) in Europa, nel 2020, sarebbero richiesti dall'economia il 31,5% di profili con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli medi, mentre le richieste per bassi livelli di qualificazione si attesterebbe al 18,5% – rispetto al 33% del 1996.

Stiamo quindi assistendo a differenti fenomeni che coinvolgono – radicalmente – i sistemi educativi e formativi: i paesi emergenti stanno interpretando l'investimento nell'istruzione, e nell'istruzione superiore, come lo specchio e l'amplificatore della loro performance economica. L'impulso nell'aumento del numero di laureati – oltretutto dal numero rilevante di giovani da formare – è dato dalla motivazione economica, ovvero dalla volontà di competere con le economie avanzate, spostando l'obiettivo verso occupazioni ad elevata qualifica e con una maggiore garanzia di redditività, da "produzione di massa" a "economia della conoscenza" (Oecd, 2012b; Oecd, 2011; Oecd, 2012a). L'investimento è verso una crescita culturale, per affrontare il cambiamento, affinché le persone siano in grado di utilizzare nuovi linguaggi ed elevare le soglie di benessere individuale e sociale. Parallelamente in Europa emerge che il periodo di scolarizzazione e di istruzione superiore non è sufficiente per garantire nel tempo – in età adulta – il mantenimento e lo sviluppo autodirezionato delle competenze. Le difficoltà emerse nei dati PIAAC segnano l'interruzione del processo di apprendimento come continuum, innescando altresì la necessità di rivedere le politiche di formazione continua e nei contesti del lavoro. Evidenze che mostrano come le difficoltà hanno radici pregresse poiché, nel complesso, la percentuale dei giovani europei di 15 anni che non hanno acquisito le abilità di base è del 20% circa, con percentuali che in alcuni stati sono superiori al 25% di giovani con scarse capacità di lettura. I singoli stati dovrebbero introdurre nuove riforme di sistema per rafforzare i meccanismi che consentono di individuare e intervenire precocemente sulle difficoltà di apprendimento e per qualificare le attività didattiche.

4 L'indicatore degli *early school leavers*, relativo a tutte le persone che abbandonano precocemente la scuola e che non sono incluse in programmi di formazione, consiste nella quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione.

che (COM, 2012, p. 5) in grado di agire sull'apprendimento significativo. Per gli stati si pone ulteriormente la necessità di (come) creare una cultura dell'apprendimento estesa ai differenti attori, in grado di affrontare sfide e cambiamento, e di offrire sostegno attraverso un sistema adeguato capace di fornire continue opportunità per sviluppare, ri-codificare, ampliare le migliori competenze, emergenti e necessarie lungo il corso della vita – di problem-solving, di informazione e comunicazione, di green think (Cedefop, 2012, p. 57).

2. La prospettiva di una crescita per lo sviluppo umano

I dati presentati dimostrano come sia accentuata la spirality della crescita economica basata sui sistemi educativi e formativi, che pare segni e direzioni l'evolversi e il rinnovarsi degli stessi sistemi educativi e formativi, innestando una "crisi silenziosa" di ritorno: le nazioni sono oggi sempre più attratte dall'idea del profitto, selezionato e garantito dai saperi tecnico-scientifici a scapito dei saperi umanistici della scienza, delle arti e della letteratura (Nussbaum, 2011, p. 22), dove la qualità dell'insegnamento e della formazione – e i tempi stessi dell'apprendimento – sono subordinati al contenimento dei costi (Margiotta, 2012, p. 125) con relativa riduzione di efficacia sistemica.

Un'autentica educazione per lo sviluppo umano – alternativa alla sola spirale della crescita – richiede molto di più dell'impegno attuale che la maggioranza dei paesi pone in essere oggi: preoccupati per la ricchezza nazionale e desiderosi di acquisire o mantenere una fetta del mercato globale, si concentrano sempre di più su un numero ristretto di competenze spendibili, che si suppone siano generatrici di profitto e breve termine (Nussbaum, 2012, p. 148).

Possiamo individuare almeno due stringenti effetti dell'affermarsi della spirality economica.

La prima. Così interpretati i sistemi educativi e formativi rischiamo di essere funzionalistici e riduttivi, senza più quell'anima capace di illuminare i significati dell'agire educativo, in grado di preparare le persone ai talenti che permettono loro di operare per la ricerca e lo sviluppo, trovare i problemi piuttosto che le sole risposte, formare capacità in grado di espletare servizi che non si possono ancora prevedere (Bruner, 1973, pp. 155-156). La crescita economica dunque, per quanto faccia parte di una saggia politica pubblica, è soltanto una parte e un mezzo strumento per raggiungere altri obiettivi: il vero scopo dello sviluppo è lo sviluppo umano, sono le persone che contano e il fine globale è quello di metterle in condizione di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa (Nussbaum, 2012, p. 175).

Nella prospettiva delineata trova particolare significato quindi l'azione di *lifelong learning*, che diviene azione in grado di rilanciare il tema della qualità della conoscenza, dello sviluppo di competenze per la vita e per la coesione sociale, della sostenibilità, come fattori per una (nuova) crescita intelligente (Europa2020) nella quale appare sempre più urgente lo sviluppo umano. Le conclusioni del Consiglio d'Europa (2009) attribuiscono all'istruzione e alla formazione un ruolo cruciale per raccogliere e rilanciare le numerose sfide e trasformazioni socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche cui l'Europa e i suoi cittadini devono far fronte attualmente e negli anni a venire. La capacità di apprendimento continuo si pone quindi come una sfida che istruzione e formazione possono lanciare alla società della conoscenza, formando ogni giovane con competenze necessarie ad auto-organizzarsi e auto-direzionarsi nei percorsi a lungo termine (Carneiro, 2011). Viene così a definirsi la categoria di *lifedeep learning*, inteso co-

me il processo d'individuazione, costruzione, valorizzazione della personale identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo (Dozza, 2012, p. 22). Il contesto – nelle sua espressione di molteplici opportunità formative formali e informali – diviene luogo di apprendimento profondo (*lifedeep*) grazie ad appartenenze culturali, trasmissione di valori impliciti ed espliciti, generazione di significati e simboli che si estendono ed espandono nel tempo (Banks et alii, 2007, p. 12).

L'estensione delle potenzialità di apprendimento e di formazione di una persona lungo tutto l'arco della vita, così come dei luoghi in cui opera e vive, permette un'azione trasformativa: l'apprendimento si trasforma per tutta la vita (*lifelong*), situandosi nello spazio vitale che essa riesce a costruire nei differenti contesti (*lifewide*) tanto più se può contare su personali "radici" a livello affettivo-emotivo e cognitivo, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento (*lifedeep*) (Dozza, 2012, p. 22). I contesti sono chiamati a riorganizzarsi nella prospettiva del *learnfare* (Margiotta, 2012).

Contestualmente il *capability approach* (Sen, 1990; Nussbaum, 2002), emergente nel panorama internazionale, può essere considerato un nuovo approccio nell'educazione e nella formazione attraverso il quale ogni persona è considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché, liberamente, scelga da un insieme di opportunità – che i contesti e la società promuovono e pongono in essere – quanto meglio esprime la propria libertà di agire e di costruire il proprio e altrui sviluppo. Gli esseri umani hanno, per altro, capacità ben più molteplici e variegata di quelle che la scuola, il lavoro, gli organismi della società civile e l'organizzazione politica consentono loro di mettere in atto (Sennet, 2012).

L'approccio propone una ri-mappatura dell'educazione e dell'acquisizione di *literacy* – ri-mappare i tessuti delle opportunità diviene quindi necessità irrinunciabile – poiché esse sono considerate fattori chiave nello sviluppo delle capacità (Saito, 2003; Otto e Ziegler, 2006) reinterpretando – ponendo al centro lo sviluppo umano e la direzione di senso per le nuove generazioni – il pensiero bruneriano (1996) per cui la moderna pedagogia deve muoversi verso la prospettiva di rendere consapevoli ognuno dei propri processi di pensiero, e che cruciale per i pedagogisti e gli insegnanti è aiutare ognuno a divenire maggiormente metacognitivo, per apprendere e pensare attraverso lo studio dei contenuti (p. 64).

A livello internazionale la stretta relazione tra la prospettiva del *capability approach* e l'educazione è, tra l'altro, riconosciuta dall'UNESCO che nel 2002 ha avviato il progetto "Educational for All", che promuove azioni in tutti le nazioni – in particolare in Africa, America Latina e Asia – fornendo direzione alle policies che dovrebbero essere valutate in base al loro successo nel miglioramento delle capacità delle persone. Da questa prospettiva l'educazione è importante per molte ragioni: l'approccio riconosce che essa è intrinsecamente preziosa come fine in se, e va oltre rispetto ad altre prospettive, chiarendo le diverse ragioni per cui attribuirle fondamentale importanza. La caratteristica distintiva diviene la valutazione delle politiche non sulla base del loro impatto sui redditi, ma la misura attraverso la quale si espandono le libertà reali alle quali le persone attribuiscono valore: l'istruzione è centrale in questo processo" (UNESCO, 2002, pp. 32-33).

La seconda. Diviene altresì rilevante nel riportare al centro lo sviluppo umano, considerare come le evidenze di ricerca mostrino, con quadri di coerenza di diverse variabili indagate, come sia necessario andare oltre al paradigma della trasmissione-riproduzione delle conoscenze, consolidatosi invece per l'affermarsi della trattazione di quantità elevate – e spesso superficiali – dei saperi, sempre più disconnessi con i mutamenti in atto. L'apprendimento – aspetto con-

solidato dalle evidenze – avviene in forme profonde quando si espande all'interno di contesti sociali e collaborativi (Benavides, Dumont, Istance, 2011, p. 42).

I contesti nei quali avviene l'apprendimento e le didattiche, dunque, assumono significato se permettono ad ogni persona di migliorare, rendendo possibile, per ognuno, sviluppare il proprio sistema di funzionamenti e di capacità, in modo inclusivo piuttosto che esclusivo. Questo punto di osservazione dovrebbe portare a trasformare l'organizzazione degli apprendimenti, in modo particolare degli ambienti di apprendimento che permangono – soprattutto nell'apprendimento formale – il luogo più prossimo tra istituzione e "apprendente". Ceri-Ocse (2011, pp. 9-10) rileva che alcuni fattori vanno considerati ineludibilmente per permettere un apprendimento più efficace, la formazione di atteggiamenti competenti e il miglioramento delle persone: rendere centrale l'apprendimento e il coinvolgimento dei soggetti nel perseguirlo attivamente; assicurare che l'apprendimento sia sociale e collaborativo; tenere alto il livello di motivazione; essere sensibili alle differenze individuali; utilizzare forme di valutazione formativa e feedback continui. Contestualmente occorre ri-significare la valenza formativa dei contesti nei quali avviene l'apprendimento, oltre le didattiche, interpretati nella più estesa e lungimirante condizione di "opportunità" per apprendere ad apprendere e formare disposizioni della mente in grado di direzionare la propria libertà di apprendimento.

Possiamo sottolineare come Vygotsky (1997, p. 324) abbia ben espresso gli aspetti presentati con il seguente esempio: non è possibile apprendere *come nuotare* stando sulla spiaggia; per apprendere a nuotare occorre tuffarsi direttamente nell'acqua anche se ancora non si sa nuotare, e così il solo modo per acquisire conoscenza è di costruire conoscenza, acquisendo nuova conoscenza. Conseguentemente, Scardamalia e Bereiter (1996) hanno definito che la primaria funzione della scuola dovrebbe divenire quella di essere costruttrice di conoscenze collettive, attraverso il "problem-based learning" e il "project-based learning", trasformando la classe e la scuola in contesti di apprendimento attraverso l'esperienza e la ricerca continua. Il contesto sociale diviene così artefice del "paradosso dell'apprendimento" che Vygotsky presenta come teatro della "doppia apparizione". Ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino appare due volte: la prima, a livello sociale, e successivamente a livello individuale; prima tra le persone (intersichico), e poi dentro al soggetto (intrasichico). Questo si applica equamente all'attenzione volontaria, alla memoria logica, e alla formazione dei concetti. Tutte le funzioni elevate si originano come effettive relazioni tra gli individui umani (1978, p. 57). Rilevante quindi è la cultura espressa nel progettare, condurre e gestire un contesto nel quale intenzionalmente avviene apprendimento, evidenziando come la scuola è essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento. Quindi la scuola metacomunica gli atteggiamenti e le credenze che sostengono poi le azioni, evidenziando in quali forme e profondità esprime la sua cultura intesa come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo, rappresentate in forma simbolica (Bruner, 1997, p. 111). La responsabilità degli adulti dovrebbe essere di porre sempre più elevata tensione professionale nell'aumentare la qualità culturale dei contesti nei quali avvengono gli apprendimenti, al fine di esprimere al meglio il fine dello sviluppo umano. Educazione e apprendimento scaturiscono quindi da una visione costruita intorno a un sistema triadico nidificato: la *classe contesto di apprendimento*, che comprende insegnanti e studenti che operano insieme per risolvere problemi e realizzare progetti che costruiscono nuova conoscenza, la *scuola contesto di apprendimento*, che riunisce dirigenti scolastici, amministrativi, genitori, membri del consiglio scolastico, ricercatori

nel rendere coerente il sistema offerto per l'apprendimento e la *comunità di apprendimento*, estendendo la portata e l'ambito di offerta formativa a tutti i membri della comunità, agli allievi della formazione, gli imprenditori, alle istituzioni e associazioni sociali/culturali (Carneiro, 2011, p. 26).

La fondamentale rilevanza del contesto di attivazione nell'acquisizione di capacità per lo sviluppo umano è sostenuto da Nussbaum (2011, p. 82) che – assumendo la prospettiva di Dewey – rimarca come per rendere attivi i giovani sia necessario trasformare l'aula scolastica in uno spazio senza soluzione di continuità con il mondo esterno, un luogo dove si dibattono i problemi concreti, dove il sapere trova attuazione pratica. Il contesto della classe e della scuola come spazio sociale dell'apprendimento può quindi formare cittadini attivi, curiosi, critici e rispettivamente rispettosi, cosicché in una buona scuola gli studenti apprendono il senso della cittadinanza, condividendo progetti e risolvendo problemi insieme. Si rintracciano i significati sociali dell'educazione di Freire (1973, p. 114) per il quale essa dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento, in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento.

Nussbaum (2012, p. 29) sottolinea come un compito di una società che voglia promuovere le più importanti capacità umane è incentivare lo sviluppo delle capacità interne – attraverso l'istruzione, le risorse per potenziare la salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura, un sistema educativo efficiente. Al cuore dell'approccio delle capacità, fin dai suoi esordi quindi, sta l'importanza attribuita all'istruzione (Nussbaum, 2012, p. 145) declinata da un nuovo insieme di concetti e linguaggi contenuti nell'approccio capacitante.

3. La rilevanza educativa dell'approccio alle capacitazioni

Possiamo quindi individuare come il capability approach, con Otto e Ziegler (2006), fornisca un quadro concettuale con implicazioni teoriche, empiriche e normative che tiene conto di un riesame dei fini dell'educazione piuttosto che fornire una coerente teoria dell'educazione, così come un "programma" educativo che potrebbe semplicemente essere applicato. La forza del capability approach risiede nella capacità di fornire strumenti e frameworks sensibili all'interno dei quali literacy, competenze e aspetti educativi più generali possono essere concettualizzati e valutati in modo appropriato. Compreso in questi termini il capability approach – situato attraverso e oltre i paradigmi e le discipline esistenti – potrebbe essere considerato come un quadro di riferimento illuminato per promuovere la giustizia sociale nell'educazione – come per esempio il contributo dell'educazione a rendere gli individui capaci di funzionare come cittadini democratici equi, quando conducono le loro vite nella società moderna.

Saito (2003) ha reso evidente come il capability approach sia rilevante per l'educazione e necessita di approfondimenti attraverso la ricerca della relazione tra l'approccio capacitante e l'educazione, per il potenziamento di entrambi. Al momento è cruciale la correlazione e l'interazione tra i due nella ri-definizione di alcuni termini. Si tratta per esempio di delineare quale sia la gamma di funzionalità che gli studenti dovrebbero apprendere, quale curriculum generare al fine di migliorare le capacità degli studenti. Prospettive inevitabili se cerchiamo di rendere il l'approccio orientato dal punto di vista educativo.

Il costrutto del capability approach è andato costituendosi come un "sistema" di elementi/nodi caratterizzanti che si pongono in stretta relazione tra loro e for-

mano quell'insieme di concetti che tende, come già affermato, a ri-significare l'educazione e la formazione (Fig. 1).

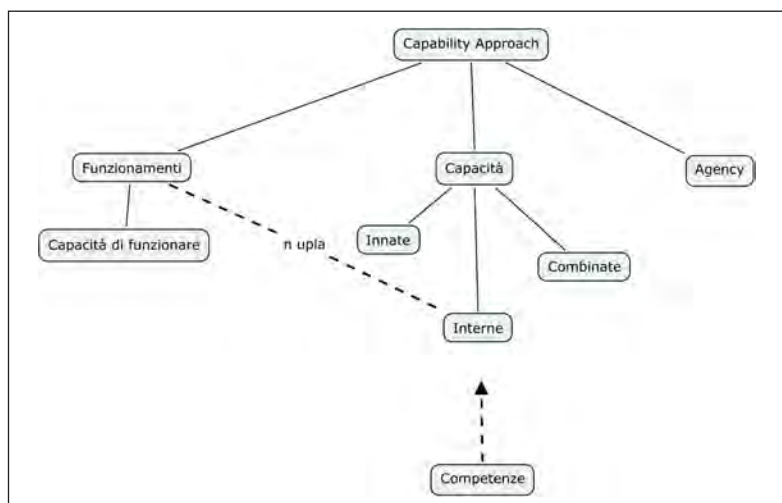


Fig. 1 – il sistema di concetti componenti il Capability Approach e la relazione con il già noto costrutto delle competenze

L'idea chiave dell'approccio delle capacità può essere definita come un approccio alla qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base (Nussbaum, 2012, p. 26), che si esprime nelle libertà sostanziali, o capacità, di scegliere una vita cui si dia valore e in grado di convertire dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi (Sen, 2000, p. 78). Il capability approach è dunque una "concentrazione" di libertà da raggiungere in generale e delle capacità di funzionare in alcuni modi particolari. L'organizzazione sociale – realizzata attraverso la definizione politica di obiettivi specifici – dovrebbe mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di promuovere o realizzarsi come essere e fare.

Le capacità sono le libertà sostanziali, ovvero un insieme di opportunità di scegliere e di agire (Nussbaum, 2012), che una persona mette in atto come un insieme di combinazioni alternative di funzionamenti che è in grado di realizzare (Sen, 2000, p. 79). Le capacità assumono diverse forme, che esprimono altrettanti differenti modalità attraverso le quali si esprimono.

- "capacità interne", alle quali Nussbaum attribuisce un valore fondamentale nell'insieme, definite come caratteristiche e abilità – capacità intellettuali ed emotive, stato di salute e tonicità del corpo, insegnamenti interiorizzati, capacità di percezione – acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico (2012, p. 28). Le capacità interne non sono quindi un bagaglio innato, ma formato e sviluppato nei contesti di vita;
- "capacità innate" o "capacità di base" (Nussbaum, 2012, p. 31) sono le facoltà innate della persona che rendono possibili lo sviluppo e la formazione successiva. In tal senso l'approccio alle capacità presuppone interventi mirati e specifici per ogni persona, al fine di dotarla – per esempio per i disabili – degli elementi anche strumentali in grado di promuovere le capacità interne;
- "capacità combinate" sono definite dalla somma delle capacità interne e del-

le condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012, p. 29). Assume rilievo il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne compiute possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e produrre – capacità interne.

I “funzionamenti” costituiscono lo star bene di una persona (Sen, 2000, p. 76), rappresentano il raggiungimento (*achievement*) di una o più capacità e descrivono ciò che una persona è in grado di fare o essere come risultato. In tal senso sono più direttamente correlati alle condizioni di vita (Sen, 1987, p. 36) e di *well-being*, in quanto composti da stati di essere e fare. La capacità di raggiungere funzionamenti riflette le reali opportunità delle persone o la libertà di scelta tra possibili stili di vita (Sen, 1993). Le acquisizioni – intese anche come processo – degli stati di essere o di fare possono intendersi come “vettori” di funzionamento. Per Sen (2000, p. 63), i funzionamenti sono costitutivi dell’essere di una persona, e rappresentano dunque elementi per la valutazione del *well-being*.

Le varie combinazioni di funzionamenti – n-uple di stati di essere o di fare – che la persona può acquisire divengono “capacità di funzionare” (Sen, 2000, p. 64).

I funzionamenti sono dunque l’altra faccia della capacità (Nussbaum, 2012, p. 32): godere di buona salute, avere un corpo sano, possedere una mente educata possono rappresentare alcuni esempi.

L’“agency” di una persona si riferisce alle realizzazioni di obiettivi e di valori che essa ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il suo star bene (Sen, 2000, p. 85). Le acquisizioni di agency di una persona in quanto agente si riferiscono quindi ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo sociale ed economico della propria comunità, la definizione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente).

Nel raggiungimento degli obiettivi generali di agency si manifestano due possibilità (Sen, 2000, p. 87): a) il verificarsi dell’obiettivo che un persona apprezza e desidera acquisire; b) il verificarsi degli obiettivi attraverso i propri sforzi e ruoli attivi. Mentre nella prima possibilità risulta marginale il ruolo svolto dalla persona poiché l’acquisizione di agency è indipendente dal ruolo attivo svolto – anche se nell’insieme la persona raggiunge l’obiettivo desiderato, nella seconda possibilità l’acquisizione di agency è più partecipativa e dipendente dal ruolo svolto. In questa prospettiva la persona è agente che agisce e porta un cambiamento.

Il primo caso può rappresentare l’idea-limite da perseguire, dove l’agency è rilevante in quanto amplifica gli orizzonti di preoccupazione al di là proprio benessere diretto. Nel secondo appare rilevante l’essere attivo, creativo e capace di agire per raggiungere aspirazioni più elevate e generali (sociali). L’agency è correlata agli approcci che enfatizzano l’auto-determinazione, l’auto-direzione, l’autonomia. L’attenzione per l’agency significa che la partecipazione, il pubblico dibattito, le pratiche democratiche, l’empowerment devono essere promosse insieme al *well-being*.

Acquisire quindi funzionamenti – nell’accezione di Sen – o di capacità interne – nella prospettiva di Nussbaum – diviene fondamentale affinché ogni perso-

na possa essere considerata come fine e quindi posta nelle condizioni di scegliere il proprio benessere. Da questa prospettiva operare per la formazione delle competenze – da intendersi probabilmente come capacità interne nella prospettiva di Nussbaum – significa primariamente dotare le persone delle capacità di essere e di fare, prima di rappresentare quote di capitale umano funzionale. Otto e Ziegler (2006) sottolineano come il capability approach, metta in rilievo il significato del valore d'uso pratico di “beni” interni che influenzano le capacità dei singoli – in termini di capacità e opportunità – di impegnarsi in una condotta di vita che ha valore per loro. Per esempio la ricerca OCSE-PISA può essere utilizzata per identificare l'analfabetismo funzionale, che quindi non è in primo luogo una mancanza di capitale umano, ma una forma di povertà in termini di una grande “deprivazione di capacità” che successivamente può divenire “incapacità di avere voce nel proprio sviluppo” e “impotenza”. Proseguendo, le persone con bassi livelli di literacy più facilmente possono incorrere in fallimenti educativi, limitazione di ulteriori capacità e la loro contestualizzazione nel contesto scolastico ed extrascolastico, disagio e dispersione.

Dalla prospettiva del capability approach, l'educazione e la literacy hanno quindi entrambe valore strumentale ed intrinseco (Saito 2003, Unterhalter 2003). In particolare potrebbero essere considerate come mezzi per rimuovere gli ostacoli nella vita dei giovani (Otto e Ziegler, 2006), così che essi hanno più libertà di vivere il tipo di vita al quale attribuiscono valore (Robeyns 2005, p. 3). Di fatto l'idea profonda delle capacità, quanto conta di più per le persone, è la loro capacità strutturale, così come le singole abilità sostanziale per il conseguimento di “funzionamenti”.

In tal senso Nussbaum (2011, p. 61) ha offerto un primo rilevante contributo alla traduzione del capability approach nell'educazione. Ciò che la scuola fornisce, tramite i programmi e i principi che l'ispirano, può incidere profondamente sullo sviluppo della personalità del bambino e quello che può e deve fare la scuola per formare i cittadini di una democrazia sana, dovrebbero essere le seguenti azioni:

- sviluppare le capacità agli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come meri oggetti;
- insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità; insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e di reciprocità;
- sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani;
- contrastare la tendenza a ritirarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole “inferiori” e “contaminanti”;
- insegnare cose autentiche sui gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali; sulle persone disabili), così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano;
- incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile;
- promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente.

4. La cooperazione possibile prospettiva per contesti capacitanti e di formazione alla cittadinanza democratica? Iniziali indirizzi

La scuola ha quindi l'opportunità di divenire contesto capacitante e agentivo. Nella prospettiva di Nussbaum il valore della dotazione di capacità interne e della strutturazione del contesto affinché esso divenga luogo nel quale scegliere i funzionamenti, sono possibili linee di indirizzo per creare classi/scuole generativi di capacità combinate. Le classi come contesti cooperativi possono essere/divenire contesti generativi capacitanti?

Alcune evidenze di ricerca mostrano come le caratteristiche del cooperative learning potrebbero trovare significati nell'organizzazione di contesti capacitanti. La classe cooperativa va considerata e organizzata come un insieme di piccoli gruppi di studenti, relativamente permanenti e la cui composizione è di tipo eterogeneo. I gruppi sono formati per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti. All'interno del piccolo gruppo ai membri viene richiesta una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento degli scopi individuali e di gruppo (Vermette, 1998) e dove la valutazione dei risultati è partecipata. La classe diviene il luogo nel quale partecipare all'attività di apprendimento, in un contesto sensibile, solidale e promozionale. In grado di promuovere lo sviluppo di atteggiamenti e competenze – e quindi funzionamenti e capacità interne – che si esercitano in un clima cooperativo e di sostegno, che facilita il superamento delle situazioni di disagio che, per contro se abbandonate e non considerate, minano i risultati scolastici e il successo formativo.

L'elenco degli elementi riconosciuti come caratterizzanti l'apprendimento cooperativo (Comoglio, 1996; Ellerani, 2012), permette di evidenziare come l'elenco capacitante di Nussbaum possa trovare correlazione:

- l'interdipendenza positiva;
- l'interazione promozionale faccia a faccia;
- la formazione e l'azione di competenze trasversali;
- la responsabilità individuale e di gruppo;
- la valutazione autentica e la revisione metacognitiva (monitoring e group processing) del lavoro svolto.

Altre caratteristiche che emergono da particolari prospettive sono:

- nell'interazione simultanea;
- nell'equa partecipazione;
- l'eterogeneità;
- l'attenzione allo status.

L'attuazione delle caratteristiche del cooperative learning esprime un contesto-classe che, connotandosi innanzitutto come sociale, relazionale, in forte interazione tra le componenti che agiscono al suo interno, co-costruisce la conoscenza e pone in atto atteggiamenti di auto-regolazione continua. Potremmo dire "nessuno escluso": insegnanti e studenti coinvolti insieme da dinamiche e attività, in un processo di apprendimento permanente.

Possiamo affermare, partendo da questa prospettiva contestualista, che sempre di più occorre *curare* quanto avviene "dentro la classe": questa chiave interpretativa permette di considerare come la classe cooperativa possa essere "*contesto per esprimere scelte*" (Nussbaum, 2012, p. 29), presupposto per l'azione di funzionamenti e capacità interne. Organizzare contesti laboratoriali e fortemente dialogici, discorsivi e dalle molteplici attività – e differenti fonti e strumenti –

considera la necessità di operare per apprendere sia attraverso scelte esplicite che implicite o impreviste poste “nel” e “dal” contesto-classe che in esso si generano per sviluppare e co-costruire nuova conoscenza.

L'eterogenità riconosce la diversità di ogni studente e incoraggia la loro partecipazione attiva, indipendentemente dalle *capacità innate*. Un contesto *orientato alla scelta*, incoraggia negli studenti le prospettive di “autodirezione”, sia nella formazione delle *capacità interne* che degli apprendimenti delle conoscenze necessarie a raggiungere lo scopo (l'essere capaci).

In un contesto organizzato e orientato alla scelta significa, per gli studenti, sviluppare costantemente il pensiero riflessivo e metacognitivo, cioè quell'insieme di abilità e atteggiamenti – *funzionamenti* – che li rendono in grado di controllare, valutare e ottimizzare l'acquisizione e l'utilizzo della conoscenza. I funzionamenti così intesi, permettono per altro lo sviluppo del pensiero metacognitivo, incidendo (Hinton e Fischer, 2010) sulla capacità di regolare le proprie emozioni e motivazioni durante il processo di apprendimento in modo da utilizzarle e dirigerle efficacemente in vista del proprio obiettivo. Il lavorare insieme inoltre, diviene capacità di cooperare e imparare insieme indipendentemente dalla funzionalità che ne promuove e riconosce il valore come competenza del XXI secolo, essendo un *modo di essere e di fare* desiderabile per lo sviluppo dell'umano.

La responsabilità individuale nel portare a termine progetti e lavori insieme con altri, esprime la prospettiva di Nussbaum (2011, p. 71) di un operare socratico, dove la necessità di scambiarsi opinioni e divergere nelle proposte, è essenziale alla soluzione pacifica delle differenze. Il contesto esprime così quell'essere e fare democrazia che, sempre in Nussbaum (2011, p. 135) è oggi “alle corde”.

La democrazia, nella definizione di Dewey (1916), è qualcosa di più di una forma di governo, essendo prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. In questo senso la vita della classe è esperienza di vita associata, è esperienza di comunicazione tra tutte le sue parti. Ognuno è posto nella condizione di riferire la propria azione a quella degli altri e considerare conseguentemente l'azione degli altri per dare motivo e direzione alla propria. Apprendere la democrazia per esserne protagonisti significa quindi formarsi in un clima che valorizza le forme plurali del pensiero, sa riconoscere le differenze individuali valorizzandole, sviluppa e considera forme dialogiche di formazione del pensiero, stimola un pensiero aperto. Un contesto che esprime un'educazione alla democrazia che affonda le radici nella gestione e partecipazione alla classe come comunità, e che diviene quindi espressione diretta della società presente nella classe (Dürr, Spajic-Vrkaš, Ferreira-Martins, 2000, pp. 31-32).

Se i valori chiave di una democrazia – come la cooperazione, il mutuo rispetto, l'interdipendenza e l'autonomia – divengono reali e significativi per studenti e insegnanti, questo necessaria implica considerare e capire a) quale sia il clima di democrazia che si respira nelle classi e quale sia la cultura di democrazia della scuola, b) considerare e capire quali siano i modi attraverso i quali l'apprendimento e l'insegnamento sono organizzati per esprimere democrazia in classe, c) come si esprimano le interazioni attraverso e tra, tutti i membri della classe per essere definiti “democratiche” ed esprimere la loro natura partecipativa (Green, 2008). Per esempio occorre riflettere su come si esprimano e quali siano gli usi del potere di parola, le possibilità di movimento, di espressione divergente del pensiero, di critica, la possibilità di porre problemi e questioni sfidanti e che spostano l'attenzione su alcune questioni impreviste, su come gli allievi apprendono lezioni quotidiane sulla giustizia, sulla dignità e sul proprio valore.

In questo senso la relazione possibile tra cooperative learning e capacitazioni va indagata.

Riferimenti

- Benavides, F., Dumont, H., Instance, D. (2011). Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi, in Ceri-Ocse, *Apprendere e Innovare* (pp. 39-74). Bologna: Il Mulino.
- Benavides, F., Dumont, H., Instance, D. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: CERI-OECD.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1973). *Il significato dell'educazione*, Roma: Armando Editore.
- Carneiro, R. (2011). Discovering the treasure of learning, in Yang J., Valdés-Cotera R., (eds) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp. 3-21). Parigi: Unesco.
- Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Lussemburgo: Cedefop.
- CERI-OECD (2011). *Innovative Learning Environment*, Parigi, OecdPublications.
- Commissione Europea (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles: UE.
- Comaglio, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma: LAS.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York: Free Press (ed. it. 1966, Democrazia ed educazione).
- Dozza L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano: FrancoAngeli
- Dürr, K., Spajic-Vrkaš, V., Ferreira-Martins, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, Strasburgo: Consiglio d'Europa
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*, Roma: Anicia.
- Eurofound (2012). *Fifth European Working Conditions Survey*, in <http://www.eurofound.europa.eu/publications>.
- Freire, P. (1973). *Pedagogia dell'autonomia. Etica della solidarietà: non c'è insegnamento senza apprendimento*, Milano: Mondadori.
- Green, N. (2008). *Cooperative learning, responsabilità individuale e democrazia*, PedagogiaPiùDidattica, 8-1.
- Hinton, C., Fischer, K.W. (2010). What Does the Brain Have to Do with Learning? *Kappanmagazine*, 62-3, 9-15.
- ISFOL, (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi – Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, Roma: Isfol Research Paper, 9.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare, in Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- OECD-PISA (2013). *PISA 2012. Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, Parigi: Ocse Publications.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- OECD (2012a). Education Indicators. *InFocus*, 5, 1-4.
- OECD (2012b). <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/what-will-global-talent-look-like.html>
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Otto, H.U., Ziegler, H. (2006). Education and capabilities, *SW&S*, 4-2, 269-287.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability approach to Education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 1, 17-33.
- Sennet, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano: Feltrinelli.
- UNESCO (2003). *Education for All. Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report 2002*. Paris.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*, Boca Raton, FL: St Lucie Press.

- Vygotsky, L. (1987). *Mind in Society: the Development of Higher Education Psychological Processes*, in M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds), Cambridge: Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005). *The capability approach and welfare policies*. Paper presented at the conference on gender auditing and gender budgeting, Bologna, January 2005
- Vermette P.J. (1998). *Making cooperative learning work*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1996). *Student communities for the advancement of knowledge*, Communication of the ACM 39, 4, 36-7.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sen A. (1992). *La disuguaglianza*, Bologna: il Mulino.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities, *Theory and Research in Education*, 1, 7-22.

