

# Le trappole della povertà nella formazione superiore. Studio esplorativo sull'accesso universitario attraverso l'approccio delle capability

## The ruses of poverty in tertiary education. University enrolment rates investigated with the help of capability approach

---

Monica Banzato

Università Ca' Foscari, Venezia

banzato@unive.it

### ABSTRACT

This work presents a theoretical argument in favour of capability approach as an alternative to the current views about policies and strategies for tertiary education. In particular, capability approach would prove helpful when dealing with the issue of university's enrolment rates, which have been dramatically decreasing in the last 10 years, thus making Italy one of the worst European countries in terms of tertiary education.

According to an analysis of tertiary education's context and ongoing crisis, Sen's theory is outlined. Three key-concepts belonging to this theory are investigated in a pedagogical perspective: functioning, capability and agency. Drawing on the outcome of this investigation, answers are given to four pivotal questions: (a) why does the theory of capabilities represent a valid approach in regard to the effort of re-thinking the problems of tertiary education instead of relying on dominant practices – especially when it comes to issues of enrolment? (b) How does the capability approach help in giving shape to debates about rates of enrolment in tertiary education, as well as decisions on which interventions that address the right to enrolment as a matter of social justice? (c) What are the capabilities and who are the legitimate decision-makers in this respect? (d) How is it possible to expand students' capabilities and opportunities of freedom so that such improvements could be appropriately measured?

The paper ends with an analysis of the strengths and criticalities of Sen's approach, together with a research proposal based on the "conversion factors". In this proposal, such factors are meant as the bridge between personal, social and environmental factors: they constitute the heuristic path towards the reduction of the ruses of poverty in tertiary education.

Questo lavoro presentata un argomento teorico a sostegno dell'approccio delle capability come alternativa alle attuali visioni fin ora adottate per guidare le politiche e le strategie di intervento nella formazione superiore, e in particolare per affrontare il problema dell'accesso all'università, in drastico calo negli ultimi anni 10 anni, posizionando l'Italia quale fanalino di coda nella formazione superiore in Europa.

In base ad un'analisi del contesto e della crisi che sta attraversando la formazione superiore, si introduce la teoria di Sen. Vengono esplorati i tre concetti cardine della teoria di Sen, functioning, capability e agency, sotto una

prospettiva pedagogica. In base a questo esame, si affronteranno quattro questioni fondamentali: la prima è perché la teoria delle capability potrebbe rappresentare un approccio valido nei nostri sforzi di ripensare la formazione superiore e quindi anche per ripensare i problemi dell'accesso degli studenti agli studi superiori, piuttosto che adottare le prospettive tutt'ora dominanti. La seconda, come potrebbe l'approccio delle capability fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere gli accessi come una questione di giustizia sociale. Terzo, quali sono le capability e chi, come, quando dovrebbe decidere su queste questioni. Quarto, com'è possibile espandere le capability e le opportunità di libertà degli studenti e in che modo possiamo misurare i risultati. Il lavoro si conclude con un'analisi dei punti di forza e di criticità dell'approccio di Sen e con una proposta di ricerca sui "fattori di conversione", quali agenti di traduzione dei fattori personali, sociali e ambientali, come pista euristica per ridurre le trappole della povertà nella formazione superiore.

#### KEYWORDS

Sen's theory, Functioning, Capability, Agency, Enrolment in tertiary education, Conversion factors.

Teoria di Sen, functioning, capability, agency, accesso universitario, fattori di conversione.

### 1. La crisi della Formazione Superiore e le trappole della povertà

Da diversi anni si moltiplicano le pubblicazioni "manifesto" sul disagio per le attuali politiche riguardanti la Formazione Superiore. Da più parti, è condivisa l'idea che questa stia attraversando un periodo difficile che potrà protrarsi ancora a lungo. Ad aggravare la situazione, ha contribuito la crisi economica a livello globale che ha provocato una serie di riforme sotto l'insegna del liberalismo e neo liberalismo che hanno portato a svuotare l'idea di università come "bene pubblico", rinforzando logiche di tipo aziendalistico ed economicistico, e riducendola a un prodotto di mercato, quantificabile e misurabile con parametri di utilità e convenienza. La Formazione Superiore viene trattata sempre di più come una "merce privata che come un bene pubblico" (Walker, 2006). Numerose pubblicazioni (Sen, 1979, Chomsky, 1997; Gutmann, 1999; Watts, Bridges, 2006; Bridges, 2006; Chomsky, 2011, Nussbaum 2010, Hall, 2012; Giroux, 2013), provocano i politici, l'opinione pubblica e l'intorpidita accademia, denunciando il futuro declino di tale istituzione se non riacquisterà la sua originaria e autentica missione che è quella di sviluppare pensiero critico, etico e di libertà delle presenti e future generazioni, formando cittadini a pieno titolo e non "docili macchine" (Nussbaum, 2011, p. 21).

A questo deve essere aggiunto l'impatto delle nuove teorie economiche di sviluppo che hanno conferito all'educazione, alla produzione della conoscenza e alla società della conoscenza (che ha rimpiazzato il vecchio modello industriale) un ruolo centrale come motore essenziale di questa crescita, da intendersi, però, sempre in una prospettiva del "profitto". Il cambio di paradigma, ha determinato una serie di problemi, che Walker e Nixon (2004) denunciano nel volume, *Reclaiming universities from a runaway world*: la soppressione delle disposizioni etiche nella vita universitaria (Zipin, Brennan, 2004); gli effetti nelle identità accademiche sotto il regime di valutazione della produttività della ricerca (Lukas, 2004); l'assalto neo-conservatore al curriculum (Selden, 2004); la crisi dell'univer-

sità nell'affrontare la globalizzazione, le politiche neoliberali e l'economia della conoscenza (Peters, 2004). Henry Giroux e Kostas Myrsiades (2001) accusano la diffusione di valori commerciali nella Formazione Superiore e di una cultura aziendalistica, che "impedisce ogni visione sociale/umana in quanto respinte come irrimediabilmente fuori moda" (Giroux, Myrsiades, 2001; Walker, Thomson, 2010). Mary Evans (2004) suggerisce nel suo volume dal titolo emblematico *Killing Thinking*, la morte delle università sotto il corrente regime di fondi, regolazioni e accountabilities (rendicontazioni): la conclusione è che le università sono di fatto collassate. La studiosa ritiene che una volta che la formazione superiore "è svuotata del suo impegno e della sua creatività nella ricerca e nell'insegnamento, e dopo che le nuove generazioni hanno sperimentato le possibilità letali dell'Università burocratizzata, alla fine queste potrebbero rifiutarsi di prendere in considerazione ulteriori impegni con quel mondo, e spendere le loro energie e talenti altrove".

Le recenti riforme della Formazione Superiore in tutti i Paesi dell'Unione Europea<sup>1</sup>, hanno portato a livelli intollerabili la morsa entro cui studenti e staff accademici dovrebbero muoversi, ovvero in base ai tagli dei fondi per le università e l'aumento delle tasse per gli studenti e la riduzione delle borse di studio.

Anche in Italia le recenti riforme mostrano i loro effetti negativi. Il Consiglio Universitario Nazionale (CUN, 2013) ha lanciato un allarme sullo stato dell'università, definendo la situazione un'emergenza. La si evince dalla "Dichiarazione per l'università e la ricerca, le emergenze del sistema", pubblicata nel gennaio 2013. Il documento presenta una serie di statistiche che testimoniano la drammatica condizione in cui versa l'università italiana, dovuta ai pesanti tagli dei finanziamenti e alla riduzione dell'organico. Dal documento appare che le politiche e le misure adottate negli ultimi anni hanno impoverito la struttura e il personale preposto alla formazione universitaria.

Sulla base delle rilevazioni OCSE (2012), per la spesa in educazione terziaria in rapporto al PIL, l'Italia occupa il 32° posto, su 37 Paesi considerati (dati 2009). Il

1 Tra 2008-2010, l'intera Europa è stata interessata da un'ondata di proteste studentesche contro le riforme della Formazione Superiore. La mobilitazione ha coinvolto parte dell'accademica. Tra le prese di posizione più rappresentative ricordiamo la stessa Oxford, che ha preso una posizione unanime contro le disposizioni di riforma educativa del ministro inglese. In una sessione straordinaria di consiglio di dipartimento, convocata per esprimere il dissenso sulla riforma del 2009 che stava per entrare in vigore, possiamo leggere nel verbale l'interessante intervento di Kate Tunstall (126:40) che denuncia uno stato di fatto drammatico: "We have been speaking in a shared language and about common values. Congregation has been in concert; our verses will go round and round inside the heads of those writing the white paper. We recall:

- education is incompatible with marketization;
- students are not customers;
- teachers are not service providers;
- the logic of student choice is harmful to equality and to academic freedom;
- there can be no backdoor entrances for the rich and last-minute bargains for the poor.

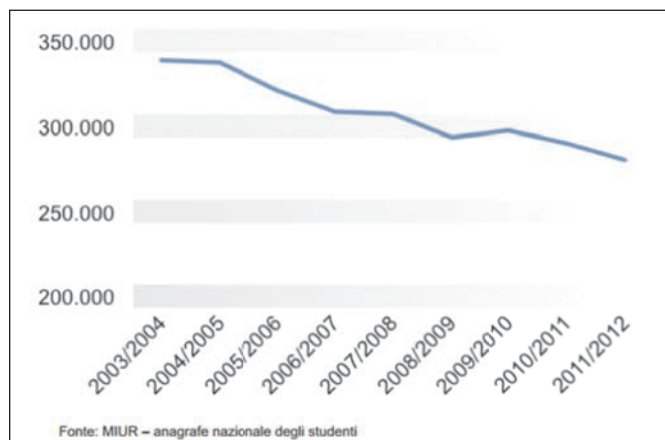
The government's policies are reckless and incoherent, they won't save the Treasury any money; the PR offensive is exactly that. University education is a public good. [...] Our democratic self governance means we can speak out and we must: we offer our voice to colleagues in other institutions to the greater congregation. This is a big think for Oxford to do. It is not just the right thing to do but the \*good\* thing to do."

Paese investe appena l'1,0% del PIL nel sistema universitario contro una media UE dell'1,5% e una media OCSE dell'1,6%. Il ritardo dell'Italia si riscontra in tutto il quindicennio 1995-2009, analizzato dall'OCSE.

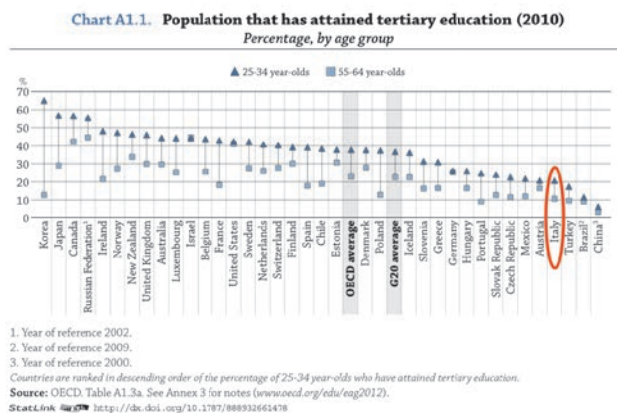
Le spese non si possono certo imputare ai fondi previsti per gli studenti, in quanto, stando ai dati riportati dal CUN, tale spesa è comunque inferiore del 31% della media europea.

Un dato che risulta decisamente allarmante è il calo delle immatricolazioni: -17% dal 2003 al 2012. Da tutto ciò emerge un quadro desolante in cui è inevitabile pensare ad un inesorabile declino del sistema universitario. In particolar modo, le nuove generazioni sono colpite da una crescente dequalificazione della forza lavoro. Dall'altra parte un Paese che non migliora gli accessi alla formazione terziaria non può essere all'altezza della competizione economica in una società globalizzata, basata sulla conoscenza.

**Figura 1** - Numero di studenti immatricolati (CUN, 2012).



**Figura 2** - Percentuale della popolazione nella fascia 25-34 anni con titolo universitario: l'Italia è al 34° su 37. Il numero di chi accede ad un titolo di studio universitario, in Italia, è decisamente sotto la media OCSE, le cui rilevazioni riferite al 2010 collocano l'Italia al 34° posto su 36 Paesi considerati [OCSE, 2012].



In termini assoluti, nella fascia di età 30-34 anni, solo il 19% possiede un diploma di laurea, contro una media europea del 30% (Eurostat, 2009). Si ricorda che la Commissione UE, ai fini della strategia Europa 2020, chiede agli Stati membri di raggiungere una percentuale almeno del 40% di laureati in quella fascia di età. Nel Programma Nazionale di Riforma 2012, l'Italia si è impegnata a portare al 26-27% la percentuale di popolazione in possesso di un diploma di istruzione superiore.

Vediamo alcuni dati riportati in sintesi dal CUN (2013). "Spesa per studente e diritto allo studio. Dalle rilevazioni OCSE, quanto a spesa cumulativa per studente per tutto il corso degli studi, l'Italia è al 16° posto su 25 Paesi considerati. In particolare, già nel 2008, come evidenzia il Rapporto sui laureati AlmaLaurea (marzo 2012), il costo totale per laureato, comprensivo dei costi connessi alla durata effettiva degli studi e di quelli riguardanti gli abbandoni, in Italia è inferiore del 31% rispetto a quello medio europeo. Nel periodo 2000-2008, l'incremento del costo totale per studente è in Italia pari all'8% contro una media dei paesi OCSE del 14% e dei Paesi UE19 del 19%.

In particolare, la spesa per il diritto allo studio ha subito un andamento contrario a ogni dichiarazione di principio: il fondo nazionale disponibile per finanziare le borse di studio tra gli anni 2009-2011 ha subito una riduzione che ha comportato una diminuzione degli studenti che hanno usufruito della borsa dall'84% al 75% degli aventi diritto [Osservatorio regionale per l'università e per il diritto allo studio universitario, Regione Piemonte].

Gli indicatori relativi al rapporto immatricolati diciannovenni e immatricolati-diplomati, già proposti dal CNVSU<sup>2</sup>, documentano che tra i diciannovenni, il cui numero è sostanzialmente stabile negli ultimi 5 anni (ISTAT), la percentuale di immatricolati sta decrescendo costantemente dal 51% nel 2007-2008 al 47% nel 2010-2011. Anche tra i diplomati, il cui numero è pure pressoché stabile dal 2000 a oggi (MIUR-Ufficio Statistica), la percentuale di chi s'iscrive all'Università diminuisce costantemente: dal 68% del 2007-2008 fino al 61% del 2011-2012. In confronto ai paesi OCSE, l'Italia si pone al 25° posto su 35, in termini di percentuale di giovani che si immatricolano" (CUN, 2013).

## 2. L'approccio delle capability: una possibile alternativa?

Questi dati indicano chiaramente un diminuito interesse per l'istruzione universitaria e/o una diminuita capacità di accedervi. Se si riflette sul calo degli accessi universitari è inevitabile pensare che stanno emergendo nuovi fattori che determinano disuguaglianza e povertà nel nostro Paese. Insieme, possono costituire sindromi che si auto-alimentano o auto-rinforzano, sia nei paesi in via di sviluppo, sia nelle economie altamente sviluppate.

Le basi per un diverso approccio alla formazione superiore è parte del problema più ampio di questioni di uguaglianza e disuguaglianza, come esposto nel

2 "Il CUN non può infine non rilevare che la cessazione delle attività del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) ha determinato anche la perdita della disponibilità delle informazioni quantitative sullo stato del sistema che tale Comitato metteva a disposizione e rendeva accessibili con la pubblicazione del «Rapporto Annuale sullo Stato del Sistema Universitario». Tali informazioni, in passato, sono state spesso essenziali per la definizione di adeguate politiche di programmazione, sia nazionale sia locale" (CUN, 2013).

pensiero di Amartya Sen, premio Nobel in economia 1998. Lavorando all'interno della cornice della teoria economica dominante, Sen ha dimostrato come né i concetti di 'risultati [outcome]' né quelli di 'utilità' sono adeguati da soli per migliorare o aumentare lo sviluppo umano, essendo essi parte del problema da analizzare. Approcci basati unicamente su "risultati e utilità", filtrano tutto attraverso il parametro del reddito reale o il compimento di interessi, come motore di sviluppo e guidano le politiche pubbliche che inevitabilmente hanno condotto al presupposto che la formazione è un bene migliore se negoziato in un mercato. Sen sostiene, invece, una teoria che promuova le *capability* delle persone come libertà ovvero, "ciò che una persona può fare e può essere, a cui ha motivo di dare valore". Per Sen, l'accesso all'istruzione e la *capability* di realizzarsi sono dei beni incondizionati. L'approccio di Sen è stato ulteriormente sviluppato da Martha Nussbaum, e in rapporto diretto con l'istruzione superiore e il ruolo centrale delle *humanities*. Sen e Nussbaum fanno parte di un'ampia corrente di pensiero in materia di istruzione superiore che non ritiene legittimo il concetto di mercato nella definizione delle politiche di educazione e formazione, sia in termini operativi specifici, o come una metafora più ampia per il benessere e lo sviluppo umano.

"Not only is choice shaped by social class, ethnicity and gender, Hall notes how Sen explains that individuals adapt their choices to what they think is possible for them. When working-class students do not choose university, or do not choose Oxford, or do not choose philosophy they do not do so on the basis of equal or fair social arrangements" (Walker, 2012).

In questo contesto, questo contributo si propone di riflettere sull'accesso all'università, considerandolo come una questione di giustizia sociale, e analizzandolo attraverso parametri alternativi rispetto ai concetti di "utilità, prodotto", così come nell'approccio dello sviluppo di Amartya Sen. Per tanto, la prima parte di questo lavoro è dedicata ai concetti chiave della teoria di Sen, come *functioning*, *capability* e *agency* e a come questi funzionano nel contesto formativo. Nella seconda parte, la riflessione riguarda alcune questioni cruciali della teoria di Sen nell'ambito della Formazione Superiore, come:

1. Perché dovremmo concentrarci sulla teoria delle *capability* nei nostri sforzi di ripensare la formazione superiore e quindi anche su problemi come l'accesso degli studenti agli studi superiori, piuttosto che sulle teorie dell'utilità o sulle risorse?
2. Come potrebbe l'approccio delle *capability* fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere gli accessi alla formazione superiore come una questione di giustizia sociale?
3. Quali sono le *capability* e chi, come, quando dovrebbe decidere su queste questioni?
4. Come è possibile espandere le *capability* e le libertà positive degli studenti? E come possiamo misurare i risultati?

Anche se il framework delle *capability* è stato ampiamente applicato in una varietà di settori di sviluppo, ad oggi, questo approccio teorico non è stato utilizzato nella pratica come mezzo per concettualizzare e concretizzare soluzioni per il decremento degli accessi alla formazione superiore italiana, nonostante esistano numerosi studi, a livello internazionale (Walker, 2012; Hall, 2012; Robeyns, 2009; Unesco, 2002; Nussbaum, 2011; Merridy Wilson-Strydom, 2011), in cui è applicato.

### 3. L'approccio delle capability nella formazione

Sen svolge l'analisi dello sviluppo umano partendo dalle libertà individuali, che sono le basi dell'intera costruzione del suo approccio teorico. Per tale motivo egli pone particolare attenzione all'espansione delle capability (opportunità di libertà) degli individui di vivere il tipo di vita alla quale danno valore e hanno motivo di dare valore. Le capability possono essere promosse da decisioni politiche; ma è anche vero che sulla direzione presa da queste decisioni, può influire l'uso efficace delle capacità partecipative, da parte della società" (Sen, 1999, p. 23-24).

L'approccio alle capability non è una teoria di giustizia sociale, ma piuttosto un quadro normativo che può essere usato per guidare la comprensione sulle modalità di sviluppo del benessere individuale e sociale, in modo da sostenere in modo esplicito una lotta contro le ingiustizie o le disuguaglianze (Sen, 1999, p. 24; Alkire, Deneulin, 2009a; Alkire, Deneulin, 2009b).

Inoltre, non è una teoria che cerca di spiegare la disuguaglianza o il benessere, ma piuttosto "un quadro di riferimento e uno strumento entro cui concettualizzare e valutare questi fenomeni" (Robeyns, 2009, p. 94).

Al suo cuore, l'approccio si concentra su cosa le persone sono affettivamente capaci di fare e di essere, ovvero le loro capability (Sen, 1979; Sen, 1985a; Sen, 1999).

L'approccio delle capability è stato sviluppato durante gli anni '80 e '90 da Sen e successivamente elaborato da Martha Nussbaum. Sen cerca di fornire un'alternativa al dominante approccio utilitarista e neo-liberale di sviluppo e del benessere (well-being).

Uno dei risultati pratici del suo lavoro è stato l'Human Development Index (HDI), che è largamente utilizzato negli studi di sviluppo e nelle comparazioni relative ai livelli di sviluppo umano dei Paesi. La relazione tra la prospettiva delle capability e l'educazione è stata riconosciuta nel 2002 dall'UNESCO, nel report *Education for all*. Questo report suggerisce che le politiche dovrebbero essere "judged to be successful if they have enhanced people's capabilities [...]. From this capability perspective, then, education is important for a number of reasons. [...] The human capability approach to education [...] recognizes that education is intrinsically valuable as an end in itself. [...] Compared to other approaches the capability approach goes further, clarifying the diverse reasons for education's importance. Although many of the traditional instrumental arguments for education [...] are accepted, the distinctive feature of the human capability approach is its assessment of policies not on the basis of their impact on incomes, but on whether or not they expand the real freedoms that people value. Education is central to this process" (UNESCO 2002, 32-33).

L'approccio delle capability ha ricevuto un largo consenso disciplinare e diverse applicazioni in vari settori, o per usare le stesse parole di Sen, "[there are a] plurality of purposes for which the capability approach can have relevance" (Sen, 1993, p. 49).

Sen individua le capability di base come un sottoinsieme di tutte le capability. Capability di base, nel suo approccio, sono un numero relativamente piccolo ma di centrale importanza per "l'essere" e "il fare" delle persone, fondamentali per il benessere (Sen, 1999, p. 44). Le capability elencate da Sen sono le seguenti: essere ben nutriti e ben riparati, sfuggire alla mortalità (in particolar modo infantile), essere istruiti (literacy) e in buona salute, essere in grado di partecipare alle interazioni sociali, politiche ed economiche, senza vergogna. Questi sono tutti esempi di funzionalità (functioning) di base (Sen, 1999).

L'educazione è inclusa tra le capability fondamentali. Nella sua analisi dello sviluppo e povertà, Sen mette in evidenza il contributo dell'istruzione/formazione/educazione alla qualità della vita e all'espansione delle capability umane. Tuttavia, nonostante questo ruolo cruciale della formazione, nell'approccio di Sen essa non viene direttamente affrontata ma è genericamente indicata come, education di base, ed espressa soprattutto in termini di livelli di functional literacy (saper leggere, scrivere e far di conto). Quindi, le implicazioni concettuali e normative di education tradotte in capability di base rimangono non specificate nelle sue opere. Lo stesso Sen, nei suoi scritti rimanda ad altri autori del settore educativo o a tesi di dottorato, che lui stesso ha seguito a Harvard (Sen, 1999, nota 44, p. 310).

Nel fornire un'introduzione all'approccio seniano, è utile iniziare con tre concetti chiave su cui il framework è costruito, ovvero (1) functionings; (2) capability; (3) agency (Alkire, Deneulin, 2009a; Hart, 2009; Nussbaum, 2011; Sen, 1993; Sen, 1999; Costa, 2012).

È riconosciuto che la terminologia dell'approccio di Sen (con la sua radice economica e filosofica) impiega termini che non sono sempre intuitivamente intellegibili. Quindi si procederà a spiegare i termini con le definizioni da lui stesso fornite e con alcuni esempi presi da autorevoli studiosi seniani nel settore educativo che da anni approfondiscono l'applicazione della teoria a problemi formativi.

### 3.1. Functioning

Il primo concetto chiave da esplorare è functioning. Questo potrebbe essere definito, come il "raggiungimento di risultati", le cose che una persona è abile di essere o di fare, e a cui dà "valore" (Sen, 1999). In generale, le functionings comprendono, per esempio, essere adeguatamente nutriti, essere in salute, essere istruiti, fare un lavoro appagante e partecipare attivamente alla vita sociale.

Sen (1999, p. 79) scrive: "il concetto di functioning, le cui radici sono chiaramente aristoteliche, riguarda ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare o di essere. Queste functioning, cui viene riconosciuto un valore, vanno dai più elementari, come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire malattie evitabili, ad attività o condizionamenti personali molto complesse, come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità e l'aver rispetto di sé".

Alcuni autori hanno provato a elencare delle possibili functionings nella Formazione Superiore includendo, per esempio, l'essere capace di studiare, di prendere parte della vita universitaria, o l'essere capace di passare un esame o raggiungere la laurea o essere premiato per gli studi svolti (Merridy Wilson-Strydom, 2011).

Questa lista, seppur utile, non rende ancora l'idea del concetto "functioning", in quanto, secondo la teoria di Sen, esso si riferisce ai risultati a cui una persona "attribuisce un valore o ha motivo attribuire un valore, vale a dire la scelta individuale (agency) e la necessità di questo essere esplicitamente riconosciuti".

Qualsiasi risultato o traguardo non è una functioning se non è qualcosa che è di valore per la persona interessata (Alkire, Deneulin, 2009a). Un altro esempio, proposto da Merridy Wilson-Strydom (2011) riguarda un giovane appassionato e talentuoso pittore, che aspirerebbe a studiare belle arti, ma sottostando alle pressioni del padre si laurea in economia. Ebbene questo individuo potrebbe ritenere la sua laurea in economia come un risultato per lui senza valore, cioè come un non functioning.



### 3.2. Capabilities

La nozione di capability combina il concetto di functioning con l'opportunità di libertà (opportunity freedom) (Sen, 1999). La capability è la libertà di una persona "to enjoy valuable functionings" (Alkire, Deneulin, 2009a; Deneulin, Nebel, Sagovsky, 2006; Sen, 1979; Sen, 1999). Sen le spiega in questo modo: "Le capabilities di una persona sono l'insieme delle combinazioni alternative di functionings che essa è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di functionings (o detto, in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi). Un benestante che digiuni, per esempio, può anche funzionare, sul piano dell'alimentazione, allo stesso modo di un indigente costretto a fare la fame, ma il primo ha un "insieme di capability" diverso dal secondo (l'uno può decidere di mangiare bene e nutrirsi adeguatamente, l'altro non può)" (Sen, 1999, p. 79).

Si potrebbe sintetizzare questo concetto nel seguente modo: "A functioning is an achievement [outcome], whereas a capability is the ability to achieve [potential]" (Sen, 1985b).

La distinzione tra capability e functioning è critica, perché la sola comprensione dei risultati / traguardi raggiunti non fornisce necessariamente informazioni sufficienti per capire "quanto bene qualcuno è realmente in grado di fare in termini di benessere personale" (Robeyns, 2005).

Consideriamo il seguente esempio nel settore educativo/formativo, di due giovani donne che entrambe raggiungono una laurea in economia (adattato da Meridy Wilson-Strydom, 2011, a sua volta ripreso da Walker, Unterhalter, 2007, p. 4-5).

La prima giovane donna è Judy. Ha frequentato scuole superiori di buon livello e proviene da una famiglia di benestanti. Suo padre non ha frequentato l'università, comunque ha rilevato l'azienda di famiglia, mentre completava le scuole superiori. La madre è insegnante di scuola superiore. Sebbene finita la scuola, Judy abbia avuto la possibilità di entrare subito nell'azienda del padre per completare il tirocinio previsto, decide invece di continuare gli studi all'università, prima di iniziare la sua vita professionale.

Per entrare all'università non ha bisogno di ottenere un punteggio elevato, e non ha problemi di trovare un lavoro nel futuro, in quanto un impiego è già assicurato dall'azienda di famiglia. Inoltre, la sua agiatezza le consente di accedere alla maggior parte di tutte le opportunità sociali, offerte dall'università.

La scuola superiore l'ha preparata adeguatamente per la frequenza universitaria che richiede capacità di partecipare alle discussioni e dibattiti, argomentare e di difendere criticamente delle ipotesi di lavoro. In realtà ha speso solo il tempo minimo indispensabile per i suoi studi, mentre è più coinvolta in attività sociali.

La seconda giovane è Bernita, cresciuta in un'area sub-urbana. La sua famiglia è di estrazione povera; suo padre è disoccupato e sua madre lavora come collaboratrice domestica.

La scuola che ha frequentato non è stata di buona qualità: in generale ha potuto contare su poche risorse e l'insegnamento e l'apprendimento sono stati di bassa qualità. Nonostante questo, Bernita ha ottenuto eccellenti risultati scolastici, con tanto intenso lavoro e sacrificio (studio fino a tarda notte), tanto che è riuscita a raggiungere il livello richiesto per entrare all'università. Di fatto, Bernita è stata l'unica studentessa della sua scuola ad andare all'università.

Una volta all'università, si trova in difficoltà: problemi di relazione sociale con i compagni di università, in quanto di estrazione sociale differente, problemi didattici come difficoltà ad affrontare i lavori di gruppo o le discussioni o nell'argomentare le proprie opinioni, nei momenti di confronto.

Bernita, nonostante lavori molto mentre frequenta l'università, non ha fiducia nelle sue capacità e tende a colpevolizzarsi per gli scarsi risultati. Inoltre, teme di chiedere aiuto ai docenti.

Nonostante queste differenti esperienze e percorsi di apprendimento delle due studentesse, entrambe ottengono una laurea in economia.

Sebbene i risultati siano gli stessi (laurea in economia), il profilo delle capability di Judy e Bernita differiscono profondamente.

Considerando solo i risultati educativi, come anche le statistiche che abbiamo esposto nella nostra introduzione, essi mascherano ulteriori ingiustizie e disuguaglianze che dovrebbero essere affrontate.

Comprendere le differenze delle capability così come quelli sottolineati in questo esempio, sono di particolare importanza nel cercare di aumentare l'accesso all'università in modo che questo costruisca un ambiente universitario accessibile.

*"The capability approach requires that we do not simply evaluate functionings [outcomes] but the real freedom or opportunities each student had available to choose and to achieve what she valued. Our evaluation of equality must then take account of freedom in opportunities as much as observed choices. The capability approach, therefore, offers a method to evaluate real educational advantage, and equally to identify disadvantage, marginalisation, and exclusion"* (Walker, Unterhalter, 2007).

### 3.3. Agency

Nella teoria di Sen, il successo di una società viene giudicato in base alle libertà sostanziali di cui godono gli individui in contrapposizione alle utilità o al reddito reale, così molta attenzione è dedicata sia alle libertà sostanziali dell'individuo considerate decisive, sia all'espansione delle capability degli individui, per cui possano vivere un tipo di vita al quale danno valore o hanno motivo di dare valore. Detto in altre parole, "La libertà sostanziale non è solo il criterio in base al quale pronunciamo giudizi di successo e di fallimento, ma anche uno dei principali determinanti dell'iniziativa ed efficienza sociale di un individuo" (Sen, 1999, p. 24). Come spiega Sen, una maggiore libertà stimola la capacità di "cavarsela da soli" (dimensione individuale), ma anche di essere "un centro di azione" del processo di sviluppo (dimensione sociale) (Sen, 1999, p. 24). E qui arriviamo al terzo concetto base di agency e di agent. Sen spiega che mentre l'agent nella scienza economica e nella teoria dei giochi sta indicare una persona che opera per conto di qualcun altro, e i risultati vengono valutati alla luce dei fini di un altro, nella sua teoria l'agente si distanzia da questi approcci e assume il significato più antico e più nobile del termine, ovvero colui che agisce realizzando cambiamenti in base ai suoi valori e obiettivi. Detto in altri termini, la chiave del concetto di agency, è nel considerare il "ruolo attivo dell'individuo in quanto membro della società e in quanto partecipe di operazioni economiche, sociali e politiche (che vanno dalla presenza sul mercato all'essere coinvolto, direttamente o indirettamente, in attività individuali o di gruppo in politica o in altre sfere)" (Sen, 1999, p. 25).

Sen (1999, p. 19) definisce agent come segue: "someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives, whether or not we assess them in terms of some external criteria as well".

Egli continua notando che questo suo "work is particularly concerned with the agency role of the individual as a member of the public and as a participant in economic, social and political actions" (Sen, 1999, p. 19).

Di conseguenza, oltre alle *functioning*, alle *capability*, bisogna considerare la dimensione dell'*agency*, e anche questa può variare considerevolmente in quanto solo "people who enjoy high level of agency are engaged in actions that are congruent with their values (Alkire, 2007, p. 3) e questo diventa un aspetto essenziale nella realizzazione effettiva dello sviluppo umano, delle libertà sostanziali e delle capacità umane.

Gli elementi di *agency* che sono particolarmente importanti per migliorare le capacità e perseguire obiettivi di sviluppo umano, sono, ad esempio, la riflessività e la responsabilità.

Ballet et al (2007) propongono di ampliare il concetto di Sen di *agency*, considerando altri aspetti come la riflessività e la responsabilità come caratteristiche costitutive della persona, allo stesso livello di libertà. Ciò ha importanti conseguenze, in quanto genera una distinzione tra *agency* debole e *agency* forte. Mentre *agency* debole farebbe riferimento esclusivamente allo sviluppo di obiettivi e le capacità individuali, una forte *agency* dovrebbe includere l'esercizio della responsabilità verso gli altri e la società nel suo complesso. *Agency* diventa forte *agency* quando si propone di ampliare la libertà degli altri, all'interno di una rete di interazioni sociali in cui l'impegno e la responsabilità hanno luogo (Peris et al., 2012). Ad esempio, la riflessività e la consapevolezza critica di Freire, con la pedagogia degli oppressi (ma si potrebbero fare altri esempi), è agente di libertà educative come forma di liberazione degli emarginati. La sua *agency* individuale è rilevante nel quadro dell'*agency* collettiva. A questo proposito, la deliberazione e il dialogo riflessivo diventano elementi fondamentali per lo sviluppo di *agency* in quanto "not just any behavior that an agent emits is an agency achievement" (Crocker, 2008).

Ci deve essere una certa riflessione e deliberazione cosciente delle ragioni e dei valori che sostengono l'*agency*: "what is needed is not merely freedom and power to act, but also freedom and power to question and reassess the prevailing norms and values" (Crocker, 2008).

L'approccio delle *capability* richiede che non vengano valutati semplicemente le *functionings* (come "risultati"), le possibilità di sviluppo di libertà sostanziali (*capability*), ma anche di *agency*, per sé e per gli altri (dimensione individuale e collettiva). Nel settore pedagogico, la valutazione di uguaglianza deve poi tener conto della libertà in termini di opportunità tanto quanto delle scelte osservate. L'approccio delle *capability*, quindi, offre un approccio normativo per valutare, ad esempio, il reale vantaggio educativo di una riforma educativa, ma altrettanto importante per identificare gli svantaggi, l'emarginazione e l'esclusione, in un particolare Paese, in un determinato periodo storico nella specifica congiuntura socio-economica, locale e globale.

L'identificazione degli svantaggi educativi, come l'emarginazione o l'esclusione dall'accesso della formazione superiore (come proposto in questo lavoro) apre uno spazio per l'azione verso l'obiettivo generale di sottoporre a valutazione quale sia la base di giustizia sociale a cui facciamo riferimento in ambito dell'istruzione superiore, e nel contesto specifico, ad esempio, potrebbe essere una leva per definire misure per migliorare le opportunità significative per l'accesso alla formazione superiore.

"La qualità della vita che una persona gode non è semplicemente una questione di ciò che egli è in grado di raggiungere, ma anche di quali opzioni la persona ha avuto la possibilità di scegliere." (Hart, 2009, p. 392, riprende una citazione di Sen, 1999, p. 45).

L'approccio alle *capability* è stato usato nella considerazione critica delle ingiustizie presenti nella larga partecipazione dei discorsi e delle politiche (Watts,

Bridges, 2006a) e per avanzare argomenti del perché la formazione post secondaria è ancora un anello debole nella filiera formativa, se guardiamo i risultati degli accessi alla formazione superiore.

Walker presenta l'approccio delle capability come un framework per valutare la pedagogia della Formazione Superiore e l'apprendimento degli studenti all'interno del contesto degli "arrangements" sociale e pedagogico che influenzano le possibilità dell'equità nelle opportunità di apprendimento (Walker, 2006; Walker, 2008).

"When looking at what a person is able to be or do this encompasses (but is not restricted to) looking at what a person has. For example, a young person may be able to gain a university place providing they achieve certain qualifications (having). However, their capability to achieve the functioning of 'doing' going to university is contingent on the individual being able to operate effectively in that environment socially, psychologically and from a practical point of view. For example, an individual may risk being alienated from family and friends if they come from a social milieu in which participating in higher education is not the norm. This in turn may affect whether they take up and maintain their university place. The capability approach draws our attention to the myriad of complex social, personal and environmental factors which affect what a person is able to (and chooses to) do and be" (Hart, 2009, p. 395).

#### 4. Discussione

Quattro questioni cruciali sono al centro del dibattito internazionale:

1. Perché dovremmo concentrarci sulla teoria delle capability nei nostri sforzi di sviluppo o quindi anche su problemi come l'accesso alla formazione superiore, piuttosto che sulle teorie dell'utilità o sulle risorse?
2. Come potrebbe l'approccio delle capability fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere gli accessi alla formazione superiore come giustizia sociale?
3. Quali sono le capability e chi, come, quando dovrebbe decidere su queste questioni?
4. Come è possibile espandere le capability e le opportunità di libertà degli studenti? E come possiamo misurare i risultati?

##### 4.1. Perché usare l'approccio delle capability nel settore della formazione

Alla prima domanda sul perché dovremmo concentrarci sulla teoria delle capability, affronteremo la questione sia da un punto di vista teorico (a) sia da un punto di vista pratico (b).

(a) A livello teorico si pone una scelta sostanziale in quanto l'approccio dello sviluppo umano di Sen affonda le sue radici nella tradizione della filosofia umanistica e sociale e dell'economia umanistica (es. Haq, 1999; Nussbaum, 2000; Gasper, 2009). Questa scelta comporta (Walker, 2006, p. 1) prendere in considerazione una pluralità di valori, non solo valori di utilità economica, come espressi e promossi all'interno dei mercati; 2) valorizzare l'essere umano in sé, ponendolo

al centro della propria ricerca la filosofia dei diritti umani e 3) riconoscere la centralità delle interconnessioni tra fattori personali, ambientali e sociali – il che significa che la logica del mercato, basata su utilità/profitto, non è sufficiente per affrontare e risolvere i problemi, in quanto parte del problema stesso che si sta affrontando. La teoria di Sen si svincola dalla visione che pone attenzione solo ai risultati, e si concentra sullo sviluppo umano su una pluralità di elementi come quelli catturati dalla triangolazione di *capability*, *functioning* e *agency*. Essa si basa su una concezione plurale di bene umano, e vede lo sviluppo, la promozione e avanzamento di benessere attraverso le libertà positive.

(b) A livello pratico, si possono usare diversi esempi a sostegno di questa teoria, come spesso usa nei suoi scritti Sen. Un esempio spesso discusso nelle *capability* è che a parità di risorse, mettiamo un uguale reddito, lo stesso non viene goduto allo stesso modo da una persona sana e un disabile, in quanto le risorse necessarie a quest'ultimo sono diverse rispetto al primo per consentire di avere le stesse opportunità nella vita.

Altro esempio cruciale, è il rapporto tra una certa quantità di beni e ciò che una persona può fare o può essere, varia in modo considerevole. Secondo Sen, una persona può avere più reddito e apporto nutrizionale maggiore rispetto ad un'altra persona, ma meno libertà di vivere un'esistenza vivibile a causa di un più alto tasso di metabolismo basale, maggiore vulnerabilità alle malattie parassitarie etc. (Sen, 1990)

Una delle intuizioni fondamentali di questo approccio è che la conversione di beni e servizi in *functionings* è influenzata da fattori di conversione personale, sociale e ambientale. Queste non dovrebbero essere date per scontate, in quanto la disponibilità delle risorse portano ad aumento o ad una diminuzione delle *capability* o *functionings* (Robeyns, 2005)

Un altro motivo a sostegno di questa teoria è il fenomeno che Sen stesso ha chiamato "preferenze adattive" "adaptive preferences". Come spiega Robeyns (2005), i nostri desideri, piaceri, abilità tendono ad adeguarsi alle circostanze; soprattutto per rendere la vita sopportabile in situazioni avverse. Il calcolo delle utilità può essere profondamente ingiusto per coloro che sono persistentemente privati. Le persone svantaggiate tendono a venire a patti con la loro privazione, causa della pura necessità di sopravvivenza, e possono, di conseguenza, non avere il coraggio o la forza di chiedere qualsiasi cambiamento radicale. "E questo può anche regolare i loro desideri e le aspettative di ciò che essi vedono come praticabili" (Robeyns, 2005).

"Sen, therefore, integrates the personal [agency] and the macrosocial in securing and expanding intrapersonal and interpersonal freedoms" (Walker, Unterhalter, 2007, p. 9) e nel suo "underpinned by seeing each person and each life as valuable and of moral concern and not a means to some other end" (Walker, 2010, p. 491).

#### *4.2. In che modo l'approccio delle capability può essere utile nel settore della formazione*

La seconda domanda che è stata posta all'interno di questo lavoro è come potrebbe l'approccio delle *capability* fornire un quadro di riferimento per informare i dibattiti sull'accesso alla formazione superiore e sulle misure di intervento che mirano esplicitamente a sostenere la giustizia sociale.

Come altre ricerche hanno evidenziato (Walker, Unterhalter, 2007, p. 4-5; Meridry Wilson-Strydom, 2011), l'approccio delle capability fornisce un quadro concettuale molto più ampio per analizzare i complessi processi che sottendono i risultati dell'istruzione e risulta essenziale esplorare soprattutto i fattori che espongono alle ingiustizie, che altrimenti rimarrebbero celate.

Il prestare attenzione solo ai risultati scolastici/accademici degli studenti potrebbe creare nuove forme di ingiustizie, perché si partirebbe dal solito presupposto che una volta che siano fornite pari risorse (esempio, maggiori fondi per migliorare l'accesso alla formazione superiore) tutti gli studenti sarebbero ugualmente in grado di convertire queste risorse di capability e functioning, come esposto con il caso dei diversi percorsi di apprendimento di Judy e Bernita.

Altro aspetto, particolare attenzione dovrebbe essere posta alla comprensione dei complessi fattori di conversione personali, sociali e ambientali che hanno un impatto sulle opportunità di libertà (capability) dei singoli studenti.

"Evaluating capabilities, rather than resources or outcomes, shifts the axis of analysis to establishing and evaluating the conditions that enable individuals to take decisions based on what they have reason to value. These conditions will vary in different contexts, but the approach sets out to be sensitive to human diversity; complex social relations; a sense of reciprocity between people; appreciation that people can reflect reasonably on what they value for themselves and others; and a concern to equalise, not opportunities or outcomes, but rather capabilities" (Walker, Unterhalter, 2007, p. 3).

Infatti, finora raramente si è prestata attenzione alle capability degli studenti, alle loro opportunità di libertà o alle loro libertà a fare un uso efficace delle opportunità di studio universitario.

Infatti, anche laddove, sono pianificati interventi per migliorare gli accessi universitari, emergono altre nuove forme di ingiustizie (Walker, Unterhalter, 2007, p. 4-5; Meridry Wilson-Strydom 2011), rilevabili da dati come l'abbandono prematuro degli studi universitari, problemi per pagare le tasse universitarie ecc. (Meridry Wilson-Strydom 2011).

Come spiega Sen (1999, p. 81) "sostenere che esiste una sola grandezza omogenea da valutare significa ridurre drasticamente l'ambito dei nostri ragionamenti intorno ai valori. Ad esempio, il fatto di dare valore solo al piacere senza mostrare alcun interesse diretto per la libertà, i diritti, la creatività o le condizioni di vita, non è certo un punto a favore dell'utilitarismo classico. Più in generale, incaponirsi sul godimento quasi meccanico di un'unica "cosa buona" sempre uguale sarebbe un negare la nostra umanità di creature ragionanti".

### 4.3. Quali capability

La terza questione riguarda quali siano le capability nel settore della formazione terziaria e chi (come, quando) dovrebbe decidere su queste questioni. Questa domanda cruciale sta alimentando il dibattito nel settore, da oltre un decennio.

In merito a questo argomento esistono diverse proposte<sup>3</sup> ma se guardiamo ai

3 Nel 2006, Robeyns identifica nove diversi tipi di applicazioni dell'approccio delle capacità: "(1) valutazioni generali dello sviluppo umano dei Paesi, (2) valutazione di progetti di sviluppo su piccola scala, (3) valutazione della povertà nei Paesi in via di sviluppo, (4) valutazione della Povertà e del benessere (well-being) nelle economie avanzate, (5)

contributi di Sen e Nussbaum possiamo notare alcune differenze al proposito (Robeyns, 2005). Infatti, mentre nel lavoro di Sen la nozione di capability è, in primo luogo, quale siano le possibilità reali ed effettive di una persona che ne è consapevole e potenzialmente può scegliere (come nella teoria della scelta sociale), la Nussbaum è più attenta alle capability come “skills” delle persone e ai tratti della personalità come aspetti delle functioning<sup>4</sup>. Infatti, mentre Nussbaum presenta una concreta lista di importanti capability universalmente applicabile a qualsiasi contesto, Sen ha sempre rifiutato di approvare uno specifico elenco ben definito di capability, o di stabilire delle priorità tra le diverse capability. La ragione sottesa a questa scelta è che una lista di capability potrebbe dipendere dallo scopo e dal contesto, e dovrebbe essere il risultato di un ragionamento pubblico e di democrazia; non solo quindi qualcosa di teorico.

“Il punto di vista delle capability è inevitabilmente pluralistico. In primo luogo esistono funzionamenti diversi, e alcuni sono più importanti di altri; in secondo luogo, c’è il problema del peso da assegnare alla libertà sostanziale (cioè l’insieme delle capability) rispetto alle realizzazioni effettive (il vettore funzionale prescelto) (Walker, 2012).

#### 4.4. Fattori di conversione

Questo lavoro ha presentato un argomento teorico a sostegno dell’approccio delle capability come alternativa alle attuali visioni che guidano le politiche e le strategie di intervento, per comprendere il complesso terreno di accesso all’università.

In particolare, si è mostrato che le attuali politiche liberali o neo-liberali stanno acuendo ancora di più la crisi profonda in cui versano le università. Il problema a monte è che risulta necessario ripensare ad un nuovo paradigma alternativo rispetto a quello dominante che ha ispirato le riforme in diverse parti del mondo, compresa anche l’Italia. L’approccio alle capability costringe a una riflessione profonda sia del paradigma dominante, sia il modo di interpretare nella pratica il benessere di una società. Le analisi statistiche (CUN, 2013) aiutano a far emergere molti punti di criticità, ma tuttavia celano ancora altre realtà molto drammatiche (ingiustizie e disuguaglianze, pensiamo al caso di Judy e Bernita) che se non sono prese in seria considerazione potrebbero rendere inefficace qualsiasi intervento. Di per sé il ragionamento coinvolge anche l’efficacia delle possibili riforme, in quanto a parità di risorse fornite, non si riuscirebbe a garantire il risanamento delle inevitabili disuguaglianze in opportunità e in reali realizzazioni di libertà. Seguendo il ragionamento di Sen una legge di per sé potrebbe essere giusta, ma nel momento in cui si applica potrebbe comportare delle

analisi sulle privazione dei disabili, (6) valutazione delle disuguaglianze di genere, (7) dibattito politiche (8), valutazione delle norme sociali e delle pratiche, e (9) uso delle functionings e delle capability come concetti nel campo della ricerca non normativo”.

- 4 Lista delle ‘Central Capabilities’ Nussbaum (2000): the right to a life of ‘normal length’, good health and shelter, bodily integrity (freedom of movement, opportunities for sexual satisfaction), being able to use the senses, imagination and thought, the right to emotions, the opportunity to exercise practical reason, the right of affiliation with others, concern for other species, the right to play and laughter, and control over one’s environment.

nuove disuguaglianze, in quanto essendo applicata in modo “uguale per tutti”, purtroppo la realtà vissuta non è uguale per tutte le persone in quanto esistono sostanziali differenze, ad esempio a livello di salute, psicologico, sociale, ambientale etc. (vedi esempi precedenti).

La teoria di Sen pone tuttavia dei problemi di applicabilità, come abbiamo visto nella seconda parte di questo lavoro, per tanto molta letteratura di ricerca è orientata a trovare delle soluzioni per tradurre la teoria in prassi e come misurare gli effetti.

Il problema che si pone è (quarta domanda): come è possibile espandere le capability e le opportunità di libertà per gli studenti? Quali mezzi abbiamo per misurare i risultati?

L'orientamento di alcuni ricercatori su questo problema è di lavorare sui “fattori di conversione” i quali giocano un importante ruolo nel tenere insieme l'agency e contesto sociale (Robeyns, 2005). Le persone differiscono in diversi modi e queste differenze influiscono nel modo in cui noi possiamo convertire le opportunità (capability) in raggiungimenti (functionings). Mentre le differenze non implicano di per sé disuguaglianza, le differenze diventano disuguaglianze quanto impattano con le “opportunità di libertà” (capability), in un determinato contesto.

Sen sottolinea questo aspetto della conversione dei fattori e afferma “there is evidence that the conversion of goods [resources] to capability varies from person to person substantially, and the equality of the former may still be far from the equality of the latter” (Sen, 1979, p. 219).

I fattori di conversione funzionano come dei meccanismi di traduzione, per ridurre le disparità sia in termini di vantaggio e di svantaggio. Essi risultano euristici per comprendere che cosa si deve fare per aiutare a tradurre le functioning in capability (Walker & Unterhalter, 2007, p. 10).

A titolo di esempio, per aprire una pista di investigazione che potrebbe essere utile anche nel nostro contesto, è lavoro della pedagogista Robeyns (2005, p. 99) che ha cercato di tradurre in esempi questi fattori di conversione nel settore della formazione superiore, e li divide in tre gruppi:

1. fattori di conversione personale: riguardano il metabolismo, le condizioni fisiche, la literacy, l'intelligenza e la salute;
2. fattori di conversione sociale: riguardano le politiche, le norme sociali, le pratiche di discriminazione, i ruoli di genere e il potere delle leggi;
3. fattori di conversione ambientale: riguardano localizzazione geografica, ambienti rurali o urbani e le condizioni climatiche.

Questi fattori di conversione impattano con le possibilità in cui una persona è abile (o messa nelle condizioni) di fare uso delle risorse disponibili e di creare delle condizioni per le opportunità o capability.

I fattori di conversione potrebbero essere probabilmente molti di più, in quanto sono adattabili e declinabili al contesto in cui si opera. Potrebbero rappresentare o essere un programma di ricerca dove esplorare nuove soluzioni capaci di portare ossigeno a un sistema di formazione ormai al collasso. Alkire (2007) sostiene che rendere operativa la teoria di Sen non avviene una volta per tutte, “ma qualcosa che dipende da molte variabili come il Paese, il livello di azione e il problema in questione”. Sia Robeyns e Alkire concepiscono l'approccio delle capability come un terreno di ricerca interdisciplinare. Quindi in prospettiva se venisse attuato un progetto simile richiederebbe un intervento da parte di esperti di diverse discipline.



## Conclusione

In sintesi, esistono molti argomenti a favore dell'approccio seniano, ma uno in particolare è fondamentale e consiste nel forte riconoscimento della diversità umana. Sen critica gli altri approcci normativi anche in base a questo principio in quanto la diversità umana tra le persone non è sufficientemente riconosciuta in molte teorie normative (come ad esempio le teorie liberali, neo liberali e la giustizia distributiva). Questo spiega anche perché l'approccio delle *capability* è spesso favorevolmente considerato, in modo prevalente, in ambito umanistico, in particolare da coloro che continuano a denunciare la relativa invisibilità del destino di quelle persone le cui vite non corrispondono agli "standard" dominanti delle politiche in atto.

L'approccio delle capacità tiene quindi conto della diversità umana in almeno due modi. In primo luogo, come presentato in questo lavoro, per la sua attenzione alla pluralità delle *functioning* e delle *capability* come importanti spazi valutativi e di monitoraggio. Con l'inclusione di una vasta gamma di dimensioni nella concettualizzazione del benessere e dei risultati del benessere, l'approccio quindi amplia la cosiddetta 'base informativa' da tener conto nelle valutazioni, e quindi include alcune dimensioni che possono essere particolarmente importanti per non creare altra emarginazione e trappole della povertà. Un esempio è stato investigato, in questo lavoro, a proposito degli accessi universitari.

In secondo luogo, la diversità umana è sottolineata in questo approccio in quanto pone un focus esplicito sui fattori di conversione di tipo personale e socio-ambientale che rendono possibile la conversione delle risorse in funzionamenti, in sinergica relazione con quanto prodotto dal contesto sociale, istituzionale e ambientale che a loro volta vanno impattare sui fattori di conversione e delle *capability*. Certo è che ogni individuo ha un profilo unico di fattori di conversione che si correla a sua volta ad altri fattori come quelli condivisi con tutte le persone della sua comunità, e ad altri ancora che sono condivisi con le persone con le stesse caratteristiche sociali (ad esempio, lo stesso genere o classe etc.). "There is a deep complementarity between individual agency and social arrangements. It is important to give simultaneous recognition to the centrality of individual freedom and to the forces of social influences on the extent and reach of freedom" (Sen, 1999, p. XI-XII).

Concludiamo con l'esortazione del preambolo del The Earth Charter (2000), per esprimere l'emergenza che stiamo vivendo al fine di orientare tutte le forze che si possono mettere in campo per risolvere le trappole della povertà:

*We stand at a critical moment in Earth's history, a time when humanity must choose its future. As the world becomes increasingly interdependent and fragile, the future at once holds great peril and great promise. To move forward we must recognize that in the midst of a magnificent diversity of cultures and life forms we are one human family and one Earth community with a common destiny. We must join together to bring forth a sustainable global society founded on respect for nature, universal human rights, economic justice, and a culture of peace. Towards this end, it is imperative that we, the peoples of Earth, declare our responsibility to one another, to the greater community of life, and to future generations.* (Preamble, The Earth Charter, 2000).

## Riferimenti

- Alkire, S., (2007). Measuring Freedoms Alongside Well-Being. In I. Gough, J. A. McGregor (eds). *Well-Being in Developing Countries: New Approaches and Research Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Alkire, S., Deneulin, S., (2009b). The Human Development and Capability Approach. In S. Deneulin, L. Shahani (eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- Alkire, S., Deneulin, S., (2009a). A Normative Framework for Development. In S. Deneulin, L. Shahani (eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- AlmaLaurea, (2012). *Rapporto sui laureati (marzo 2012)*. Bologna: AlmaLaurea.
- Ballet, J., Dubois, J.L., Mahieu, F.R., (2007). Responsibility for each other's freedom: agency as the sources of collective capability. *Journal of Human Development*. 8(2):185-202
- Bridges, D., (2006). Adaptive Preference, Justice and Identity in the Context of Widening Participation in Higher Education. *Journal of Ethics and Education*. 1(1): 15-28 (Mar 2006).
- Chomsky, N., (1997). Market Democracy in a Neoliberal Order: Doctrines and Reality. *Z Magazine*. (November, 1997). URL: <http://www.chomsky.info/articles/199711-.htm>.
- Chomsky, N., (2011). Public education under massive corporate assault—who's next? [Transcript of speech delivered at University of Scarborough, Vermont]. *Alternet*. URL: [http://www.alternet.org/education/151921/chomsky\\_-](http://www.alternet.org/education/151921/chomsky_-).
- Costa, M., (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Rivista FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. Vol. 2, pp. 83-107.
- Crocker, D., (2008). Sen's concepts of agency. Human Development and Capability Association Conference. New Delhi. 10-13 September 2008.
- CUN, (2013). *Dichiarazione per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema*. Roma: CUN.
- Deneulin, S., Nebel, M., Sagovsky, N., (eds) (2006). Transforming Unjust Structures. The Capability Approach. *Library of Ethics and Applied Philosophy*. Netherlands: Springer.
- Eurostat, (2009). *Key Data on Education in Europe*. Published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Evans, M., (2004). *Killing Thinking: Death of the University*. New York: Continuum.
- Gasper, D., (2009). Human development. In J. Peril, I van Staveren (eds). *Handbook of Economics and Ethics*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Giroux, H., Myrsiades K., (2001). *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H.A., (2013). Can Democratic Education Survive in a Neoliberal Society? in C. Reitz (eds). *Crisis and Commonwealth*. Plymouth, UK: Lexington Book.
- Gutmann, A., (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hall M.(Ed), 2012. *Inequality and higher education: marketplace or social justice? Stimulus paper*. London: Leadership Foundation for Higher Education (January 2012).
- Haq, Ul M., (1999). *Reflections on Human Development*. 2nd. Delhi: Oxford University Press.
- Hart, C.S., (2009). Quo Vadis? The Capability Space and New Directions in the Philosophy of Education Research. *Studies in the Philosophy of Education*. 28:391-402.
- Lucas, L., (2004). Reclaiming Academic Research work from Regulation and relegation. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.
- Nussbaum, M., (2000). *Women and Human Development: The Capability Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M., (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., (2000). *Women and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M., (2010). The silent crisis. in M. Nussbaum. *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. Trad. It., (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.

- OECD, (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Oosterlaken, I., (2009). Design for Development: A Capability Approach. *Design Issues* [Massachusetts Institute of Technology]. 25(4).
- Peris, J., Farinas, S., Lopez, E., Boni, A., (2012). Expanding collective agency in rural indigenous communities in Guatemala: a case for El almanario Approach. *International Development Planning Review*. 34(1): 84-102.
- Peters, M., (2004). Higher Education, Globalization and the Knowledge Economy. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.
- Robeyns, I. 2009. Equality and Justice. In S. Deneulin, L. Shahani (eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- Robeyns, I., (2005). The Capability Approach – A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*. 6:1 (2005): 94–114.
- Selden, S., (2004). The Neo-Conservative Assault on the undergraduate Curriculum. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.
- Sen, A., (1979). *Equality of What? The Tanner Lecture on Human Values*. California: Stanford University.
- Sen, A., (1985a). Well-being, Agency & Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*. 82:169-221.
- Sen, A., (1985b). *The Standard of Living. The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University.
- Sen, A., (1993). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum, A. Sen (eds). *The Quality of Life*. New Delhi: Oxford University Press India.
- Sen, A., (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Trad. It. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A., (1990). Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy and Public Affairs*. 19:2 (1990): 111–121.
- Unesco, (2002). *Education for all*. Paris: Unesco.
- Walker, M., (2006). *Higher Education Pedagogies: a Capabilities Approach*. Maidenhead, Open University Press.
- Walker, M., (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*. 13:477-487.
- Walker, M., (2010). A human development and capabilities ‘prospective analysis’ of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25:485-501.
- Walker, M., (2012). The value of a broadly based approach. In M. Hall (Eds). *Inequality and higher education: marketplace or social justice? Stimulus paper*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Walker, M., Nixon, J. (2004). *Reclaiming universities from a runaway world*. Maidenhead: Open University.
- Walker, M., Unterhalter, E., (2007). The Capability Approach: Its Potential for Work in Education. In M. Walker, E. Unterhalter (eds). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan Ltd.
- Walker M., Thomson P., (2010). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion: Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences (Companions for PhD and DPhil Research)*. London, New York : Routledge, 2010.
- Watts, M., Bridges, D., (2006). The Value of Non-Participation in Higher Education. *Journal of Education Policy*. 21, n.3, p267-290 (May 2006).
- Watts, M., Bridges, D., (2006a). The Value of Non-Participation in Higher Education. *Journal of Education Policy*. 21(3): 267-290 (May 2006).
- Wilson-Strydom, M., (2011). University access for social justice: a capabilities perspective. *South African Journal of Education*. Vol 31:407-418.
- Zipin, L., Brennan, M., (2004). Managerial Governmentality and the Suppression of Ethics. In M. Walker, J. Nixon (eds). *Reclaiming Universities from a Runaway World*. Maidenhead: Open University.

