

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Rita Minello

Università Ca' Foscari, Venezia
minello@unive.it

Il tema della formazione in quanto capacitazione si pone sempre più al cuore delle scienze dell'educazione e della ricerca sociale.

Il volume *Capability Approach: relazioni e pratiche* indaga i collegamenti tra la ricerca e una formazione che si rapporta alla capacitazione e ai funzionamenti secondo quei legami che si pongono sempre più al cuore delle scienze dell'educazione e della ricerca sociale. Ci si richiama perciò alla necessità di analizzare fino in fondo il concetto di capability introdotto da Amartya Sen nel dibattito internazionale: per le scienze della formazione si tratta di un'occasione importante, dal momento che sostituisce, ad un'ottica funzionalistica ed economicistica, una prospettiva umanistica di processo e di progetto.

Il volume si avvale dei contributi dei giovani ricercatori italiani che hanno partecipato, nei giorni 6-7-8 settembre 2012, alla VII edizione della Summer School di ricerca *CAPABILITY. Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Summer School della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF), promossa e organizzata in collaborazione con la Società Italiana di Pedagogia (SIPED). Come nelle precedenti edizioni, la Summer School si è qualificata come stage di alta formazione rivolto prioritariamente a dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. Docenti di varie sedi universitarie italiane hanno offerto il loro contributo al raggiungimento degli obiettivi formativi e di ricerca, a partire dal gruppo dirigente SIREF: il prof. Umberto Margiotta, Venezia (Presidente), il prof. Luigino Binanti, Lecce (Vice-Presidente) e la prof. Giuditta Alessandrini (Vice-Presidente). Fra i vari contributi che hanno valorizzato la summer school si segnalano quelli dei proff. Massimo Claudio Gentili (Confindustria), Renata Livraghi (Parma), Bruno Rossi (Siena), Arduino Salatin (IUSVE), Mario Spatafora (Associazione Finance & Banking), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Cà Foscari), e altri.

Per cogliere le varie prospettive formative del *Capability Approach*, la summer si è imperniata su tre assi portanti: *relazioni, tavola rotonda, contributi dei giovani ricercatori*. Nel corso della summer school in generale, ma ancor di più negli incontri laboratoriali, i partecipanti tutti sono stati invitati a offrire idee e segnalare linee di sviluppo, sulla base di un atteggiamento di riflessività teso a operare in modo induttivo e metacognitivo, al fine di risalire – partendo dalle specifiche presentazioni dei lavori – alle esigenze della ricerca su competenze, capacitazione e formazione nei rinnovati contesti formativi e sociali che si collocano dopo la crisi del welfare.

Relativamente alle domande di ricerca che hanno orientato i focus della Summer School 2012, si sono rivelate particolarmente stimolanti *quattro linee di indagine*: (a) Come ridisegnare gli ambienti di apprendimento? (b) Come ripensare il ruolo cul-

turale e sociale della scuola in un'ottica di "capacitazione"? (c) Come focalizzare una ricerca pedagogica finalmente capace di farsi ascoltare dalle altre scienze umane, in ordine al modo con cui i processi fondamentali dell'intellectio, della volizione e della ragione generano nuove forme di apprendimento, di insegnamento e di relazione umana? (d) Cosa aspettarsi, dunque, dopo la crisi del welfare?

I lavori di ricerca – *saggi, position paper, progetti, work in progress, exordium, report, buone prassi, note di lavoro, etc.* – che sono stati presentati da dottori e dottorandi e le relazioni degli esperti hanno offerto indicazioni forti sulle piste di ricerca attualmente percorse in Italia sul tema della formazione in quanto capacitazione. Non è mancata l'analisi delle migliori pratiche di attivazione del circolo teoria-prassi o azione-ricerca nell'insegnamento e nella formazione: in laboratorio i gruppi non si sono limitati a cogliere esclusivamente la summer school come un'occasione di aggiornamento sulle principali novità, ma hanno cercato di supportare la presentazione dei lavori di ricerca con un dibattito teso a *identificare punti di forza e di debolezza, in vista della costruzione di progetti di ricerca che orientino la ricerca a comprendere le ricadute del capability approach nell'area educativo-formativa.*

La presentazione dei lavori è stata perciò accompagnata da un costante atteggiamento di **riflessività che ha portato il gruppo a operare in modo induttivo e metacognitivo.**

Fra le esigenze emerse con maggior vigore nel corso delle giornate, quella di un'indagine più approfondita sull'uso dei termini del Capability Approach. E in particolare la riflessività semantica si è concentrata sui termini seguenti:

- *Benessere* (e i nuovi indicatori di benessere). Per lungo tempo, lo studio delle scienze sociali, ed in particolare dell'economia, ha fatto riferimento a un concetto di felicità e benessere interamente identificabile e caratterizzabile in termini di aumento della ricchezza individuale. Parallelamente, a livello macro, la "società del benessere" incarnava l'idea per cui l'aumento della ricchezza economica e dei livelli di consumo si sarebbe tradotto nell'aumento del grado di felicità degli individui e dell'intera società. Dagli anni '70, tuttavia, una serie di studi ha evidenziato nelle economie avanzate una mancanza di appagamento pur nell'abbondanza di beni. Paradossalmente, l'aumento dei redditi individuali che si era registrato in tutte le economie occidentali dal secondo dopoguerra in poi e la possibilità degli individui di soddisfare un sempre maggior numero di bisogni non si erano tradotti in un aumento della felicità individuale. Questo fenomeno, identificato come "paradosso della felicità", fu messo in luce per la prima volta nel 1974, da Richard Easterlin. Egli documentò come, all'aumentare del reddito, il livello di felicità riportato dagli individui aumenti fino a un certo punto, oltre il quale comincia a diminuire. Una serie di studi successivi ha confermato che, oltre una certa soglia, la felicità delle persone dipende poco da incrementi di reddito, mentre appare notevolmente più legata ad altri fattori, come le relazioni personali con familiari e amici, la partecipazione in organizzazioni e associazioni, le comparazioni relative, etc. L'attuale stato di crisi socio-economica può essere letto anche come divergenza fra reddito e soddisfazione, che può essere ricondotto al "paradosso di Easterlin" quando evidenzia l'autonomia fra gli indicatori di percezione soggettiva della qualità della vita e le misure quantitative di reddito e ricchezza. Amartya Sen elabora i suoi contributi distanziandosi dalla prima idea di benessere come ricchezza individuale.
- *Libertà*. Sono stati condotti più richiami all'analisi di Sen e Nussbaum dei concetti di libertà e di sviluppo definiti in termini di funzionamenti e capacitazione.

ni (capabilities). I funzionamenti indicano le esperienze effettive (di essere o di fare) che l'individuo ha deciso liberamente di vivere giacché attribuisce loro valore. Le capacitazioni sono invece le alternative di scelta, ossia l'insieme dei funzionamenti che un individuo può scegliere (Sen, 2002).

- *Relazioni*. Una delle dimensioni di particolare interesse, determinante del benessere nelle società avanzate, è rappresentata dalla qualità delle relazioni. Ciò si spiega in ragione della crescita della cosiddetta "povertà relazionale", che si affianca alla povertà dovuta alla scarsità di risorse materiali. Diversi autori hanno evidenziato la tendenza delle società in cui viviamo a sostituire le relazioni interpersonali con i beni posizionali, legati cioè allo status relativo di chi li possiede (Putnam, 2004). Mentre una relazione richiede un alto rischio iniziale e sforzo di "manutenzione", i beni posizionali rispondono alla necessità di affermare il proprio status in un gruppo di riferimento aumentando l'isolamento sociale per il fatto stesso di essere posseduti, ma anche perché richiedono elevati ritmi di lavoro per essere acquistati e – una volta che il loro potenziale gratificatorio si è esaurito – sostituiti. Il tempo sottratto alle relazioni sociali non fa che isolare l'individuo e le conseguenze estreme di tali dinamiche sono le "trappole di povertà relazionale".
- *Agentività*. Anche i concetti di *libertà* e *agentività* richiedono una ulteriore delucidazione, in quanto sono fondamentali per l'approccio delle capacitazioni. Le persone intendono partecipare attivamente allo sviluppo, piuttosto che sentirsi relegati al ruolo di spettatori passivi. Con agentività Sen intende che ogni persona è un essere umano responsabile e dignitoso che plasma la sua vita alla luce degli obiettivi personali, piuttosto che limitarsi semplicemente a essere sagomato dalle istituzioni – più di tutte la scuola – e ricevere istruzioni su come pensare. L'agentività non conduce necessariamente a una vita più felice o più comoda, ma più consapevole e motivata. Potenzialmente, ci permette di immaginare e di agire verso nuovi modi di essere: «Gli agenti del destino sono uomini, e gli uomini conquistano la libertà quando sono consapevoli della loro destino. (Octavio Paz, 1988). Per Sen (1999), essere coinvolti attivamente nel plasmare la propria vita e avere la possibilità di riflettere su questo è fondamentale per un cambiamento sociale positivo: egli sostiene che l'agentività non si limita a essere intrinsecamente importante per la libertà individuale, ma diventa anche uno strumento per l'azione collettiva e la partecipazione democratica, il benessere umano, pertanto è una dimensione formativa importante (Alkire, 2002).
- *Libertà-Liberazione*. Nel riorientare la nostra attenzione a considerare i modi attraverso i quali l'educazione contribuisca all'espansione della libertà umana, si ricordi Freire: «l'educazione come pratica di liberazione, in contrasto con l'educazione come pratica di dominio, nega che l'uomo sia astratto, isolato, indipendente, e non collegato al mondo, ma nega anche che il mondo esista come una realtà separata dalle persone. La riflessione autentica non considera astratti né l'uomo né il mondo, ma le persone, nelle loro relazioni con il mondo» (Freire, 1972, p. 62).
- *Capitale sociale*. Un altro elemento di grande importanza è rappresentato dalla presenza di capitale sociale, la cui definizione concettuale ha registrato recentemente una rilevante convergenza di sforzi analitici da parte di economisti e sociologi. Il capitale sociale è identificabile, in prima approssimazione, con il livello di fiducia, l'insieme dei valori, degli stili di vita, delle norme di comportamento che, in situazioni di non coincidenza tra interesse privato e interesse collettivo, orientano le scelte individuali in direzioni coerenti con la promozione del bene comune della società o comunque del gruppo sociale di riferimento (Ecchia, Zarrì, 2005).

- *Gestione della fiducia.* L'aumento della complessità delle società avanzate contemporanee è frequentemente messo in relazione con la nascita della cosiddetta "società del rischio", caratterizzata da una forte integrazione delle economie e società, dalla flessibilità dei fattori produttivi e dalla perfetta mobilità delle attività finanziarie. In un sistema così organizzato, i flussi globali di capitali, uomini e informazioni hanno determinato una forte erosione dei soggetti più tradizionali della coesione sociale nelle società avanzate, in particolare in Europa e Nord America, soggetti quali lo Stato e le macro-organizzazioni politiche rappresentative. Il progresso sociale ed economico ormai si configura, da un lato, come un "consumatore" di fiducia, in quanto ne presuppone l'esistenza ad un livello sufficientemente elevato), ma, dall'altro, non rappresenta di per sé un efficace "produttore" di fiducia (nel senso che non appare in grado di generare endogenamente lo stock di fiducia di cui necessita costantemente). La svalutazione della fiducia personale e istituzionale è vista da molti come caratteristica focale della società contemporanea. Molti la fanno risalire a specifici modelli socio-politici, ad esempio Olssen, Codd, e O'Neill (2004, p. 92), che scrivono: «Le strategie della politica liberale si fondano su una concezione della persona che è egoista, competitiva e suscettibile di essere disonesta. [...] con i valori neoliberalisti di efficienza, efficacia e controllo, si svaluta anche la fiducia interpersonale». La fiducia sembra un atteggiamento rischioso quando abbiamo più volte letto di politici e funzionari inaffidabili, ospedali, aziende e scuole sotto esame. In realtà «siamo di fronte a una profonda crisi di fiducia» (O'Neill 2002, p. 4) e l'unica risposta possibile consiste nel dare più responsabilità, non meno, alle parti interessate. Ma può un maggior conferimento di responsabilità porre rimedio alla crisi di fiducia? Secondo O'Neill la risposta è negativa, poiché siamo di fronte a un paradosso: mentre le procedure di accountability sono progettate per aumentare non solo l'efficienza, ma anche l'affidabilità, non solo per eliminare le spese inutili, ma anche garantire prestazioni, la nuova cultura della responsabilità mira a un controllo amministrativo della vita istituzionale e professionale sempre più perfetto: «un flusso interminabile di nuove legislazioni e regolamentazioni, note e circolari, orientamenti e consulenze inondano le istituzioni del settore pubblico. La pianificazione centrale potrebbe non essere riuscita in Unione Sovietica, ma è viva e vegeta nella Gran Bretagna di oggi» (O'Neill 2002, p. 46). E anche altrove, aggiungiamo. Apparentemente, questo controllo sempre più perfetto è progettato per rendere le istituzioni, le imprese ed i professionisti, più trasparenti e più direttamente responsabili delle loro azioni: fornire garanzie di servizio al pubblico. Ma la presunta iper-razionalizzazione che si presenta come necessità di incrementare la responsabilità delle istituzioni e degli individui *nei confronti del pubblico*, in realtà non fa una cosa del genere, rendiconta solo *alle autorità di regolamentazione, ai finanziatori, a istituzioni di governo* in cui il pubblico ha fiducia limitata. "Chi controlla i controllori" non è una domanda con una risposta ovvia.

L'approccio delle capacitazioni ritiene necessario un impegno formativo che non si limiti a valutare solo i funzionamenti, ma il vero livello di libertà o possibilità che ogni apprendente ha a disposizione per scegliere e per raggiungere gli obiettivi verso cui tende. Un approccio che combatta per ampliare le possibilità dei più svantaggiati: l'approccio delle capacitazioni offre un metodo per valutare un reale vantaggio educativo, e anche per identificare lo svantaggio, l'emarginazione e l'esclusione. Perché già nel mondo della scuola, spesso, le differenze diventano disuguaglianze. E molti teorici della pedagogia critica sostengono che

l'educazione può effettivamente esacerbare le disuguaglianze persistenti (Bowles, Gintis 1976; Shukla, Kaul, 1998; Willis, 1977).

I contributi presenti nel volume sono stati raccolti in tre sezioni, coerenti con le diverse aree tematiche di riferimento.

I lavori che compongono la **prima sezione** affrontano il tema *Capacitazioni, inclusioni, professionalità formative*. La sezione si apre con il contributo di Umberto **Margiotta** ed Elena **Zambianchi** che esplora il tema della relazione educativa in ambito genitoriale. Segue il contributo di Rita **Minello** che indaga le condizioni della preparazione degli insegnanti all'educazione inclusiva. L'educazione inclusiva, pur concentrandosi inizialmente sugli studenti con disabilità, comprende ora una definizione molto più ampia, che si riferisce a tutti i bambini che potrebbero essere stati storicamente emarginati dalla scuola in varie e significative forme. Proseguono la sezione i lavori di Barbara **Baschiera**, Alessia **Cinotti**, Laura **Pasini**, Consuelo **Filippi**, Paola **Damiani** e Alessia **Farinella**, Nicolina **Pastena**, Valeria **Friso** e Chiara **Gasperini**, che in varia misura concepiscono la formazione come palestra della professionalità e ne considerano gli aspetti di efficacia strategica.

I lavori che compongono la **seconda sezione** affrontano il tema *Capacitazioni e processi di trasformazione: il lavoro formativo*. La sezione si apre con il contributo di Francesco e Roberto **Melchiori** che vaglia caratterizzazioni, identificazione e stato di pratiche di riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale e capacitante, in funzione di possibili indirizzi per giungere a soluzioni pratiche comuni europee efficacemente applicabili. Seguono i lavori di Patrizia **Tortella**, Valentina **Giovannini**, Erica **Mancini**, Nadia **Dario**, Valentina **Fonte**, Laura **Bellomo**, Fabiana **Quatrano** e Nunzia **Schiavone** che spostano l'attenzione sulla specificità umana, sociale e culturale del sistema della formazione per riconoscere nell'attività formativa esigenze, bisogni, necessità individuali da soddisfare, ma anche aspirazioni, speranze, progetti a cui tendere.

I lavori che compongono la **terza sezione** affrontano il tema *Capacitazioni e relazioni di agentività*. La sezione si apre con il contributo di Luisa **Salmaso** sul tema dell'interazione tra funzioni esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di narrazione multilineare. Si procede col contributo di Luana **Collacchioni** finalizzato a ripensare la scuola attraverso il contributo di Amartya Sen, mentre Cristiano **Chiusso** applica alla formazione sindacale i concetti di democrazia deliberativa e agency sociale. Natascia **Curto** e Cecilia **Marchisio** offrono poi qualche spaccato mirato a delineare le possibilità di creare capacità attraverso le associazioni per puntare a nuovi modelli di sostegno al progetto di vita. Seguono i lavori di Francesca **De Vitis**, Evelina **De Nardis**, Emanuela **Fiorentino**, Valentina **Guerrini**, Sabina **Leoncini**, e Immacolata **Brunetti** che, a partire da prospettive di ricerca diverse, mettono in luce le dinamiche dell'agentività intesa come *capacità umana di agire*, alcuni mettendo in discussione le strutture di potere esistenti per conquistare una eguaglianza formativa di razza e genere, alcuni cercando di formulare nuove teorie in grado di assegnare il giusto ruolo agli effetti potenziali dell'azione umana.

Ancora una volta *Formazione&Insegnamento* vi presenta un numero ricco e stimolante, per il quale augura buona lettura.

Marzo 2013

Umberto Margiotta
Rita Minello

Riferimenti

- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bowles, S., Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education* 75(2), 1-18.
- Easterlin, R., (1995). Will Raising the incomes of All Increase the Happiness of all?, *Journal of Economic Behaviour and Organization*, 27, 35-47.
- Ecchia, G., Zarri, L. (2005). Capitale sociale e accountability: il ruolo del bilancio di missione nella governance delle organizzazioni non-profit. In Fazzi L. e Giorgetti G. (a cura di). *Il bilancio sociale per le organizzazioni nonprofit. Teoria e pratica*. Milano: Guerini e Associati.
- Flores-Crespo, P. (2007). Situating Education in the Human Capabilities Approach. In Walker, M., Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 45-66.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Nussbaum, M.C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics* 9(2-3), 33-59.
- Nussbaum, M.C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development* 7(3), 385-398.
- O'Neill, O. (2002). *A question of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olssen, M., Codd, J. O'Neill, A-M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage.
- Paz, O. (1988). *La parola edificante (Luis Cernuda). Ignota a se stesso. Saggi su Fernando Pessoa e Luis Cernuda*. Genova: Il Melangolo.
- Putnam, R.D. (2004). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press.
- Sen, Amartya. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya. (2002). *Rationality and freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shukla, S., Kaul, R. (eds) (1998). *Education, development and underdevelopment*. New Delhi: Sage.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- Young, M. (2006). Defining valued learning and capability. *Paper read at the International Conference of the Human Development and Capability Association: Freedom and Justice*, August 29-September 1, Groningen, Netherlands.