


Saggi / Essays





Capacitazioni e formazione: quali prospettive? Capacities and training: Possible outlooks

Giuditta Alessandrini

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

ABSTRACT

This essay is the edited and expanded version of a presentation given at the SIREF Summer School that took place in Venice (September 2012). Its starting point draws on “work pedagogy.” Work pedagogy is a subject that detaches itself from a merely functionalist view on the relation between the individual and her work. Accordingly, work pedagogy is understood under the light of the meanings emerging from its development, which provide a picture of increasing complexity. In fact, the “pedagogical concept of work” could be interpreted as having two horns: its first horn acknowledges that any work has an intrinsic educational-formative dimension, whereas its second horn stresses on the fact work is what prepares the subject as a being living in society.

Following these premises, this paper deals with the following issues: how is it possible to understand human development as something capable to overcome a GDP-centred approach? How is it possible to obtain a clear-cut but comprehensive account of Nussbaum’s concept of “capability”? What is the educational and pedagogical value of the “capability approach”? Moreover: how is it possible to value people’s resources in order to construct a welfare system that enhances their capabilities as subjects? Are there any “political” (in its broadest sense) implications that are entailed by the idea of a capability-oriented welfare?

Il saggio – rielaborazione della mia relazione in occasione della Summer School Siref a Venezia nel settembre 2012 – parte da una prospettiva di “pedagogia del lavoro”: questa disciplina, interpretata nella complessità dei significati emergenti nel corso del suo evolversi, è lontana da una visione meramente funzionalistica del rapporto esistente tra l’individuo ed il lavoro. Lo sviluppo di un “concetto pedagogico del lavoro” può essere interpretato, infatti, in una dimensione dualistica: sia come promozione della dimensione educativo-formativa insita nel lavoro stesso, sia come preparazione del soggetto al sociale (intendendo per sociale sia la prospettiva “idealistica” di uno Stato etico che quella di matrice attivistica che vede il sociale come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica). Partendo da queste premesse (tema sul quale si rimanda ad altri testi), il saggio tratta delle seguenti questioni: come interpretare il tema dello sviluppo umano secondo una valenza che superi un approccio mera-

mente centrato sul PIL? come interpretare nel suo significato più pieno, il concetto di “capability” nell’approccio elaborato da Martha Nussbaum? quale valenza tale approccio può avere oggi in ambito educativo e pedagogico? e, quindi, come valorizzare il potenziale delle persone come garanzia di un welfare che possa potenziare le capabilities dei soggetti? quali implicazioni di tipo “politico” – nel senso più ampio del termine – possono avere l’idea di un welfare centrato sulla capability?

KEYWORDS

Capabilities, Training, Human development, Educational capital, Citizen Accountability.

Capacitazioni, Formazione, Sviluppo umano, Capitale formativo, Citizen Accountability.

«La vera ricchezza umana non sta nel Pil ma altrove»
(Nussbaum 2010)

«The capability approach provides the intellectual foundation for human development. This approach considers human well-being, participation and freedom to be central economic and social objectives»

(Sen 2000)

1. Una premessa: la definizione del concetto di “sviluppo umano”

Lo *sviluppo umano* può essere interpretato in diversi modi e secondo diverse prospettive che non si esauriscono nella dimensione *quantitativa* ma implicano ambiti complessi, correlati alla vita sociale nella sua complessità. È doveroso fin da qui sottolineare che la focalizzazione sulla dimensione quantitativa – così come è normalmente praticato – si può interpretare come un approccio soprattutto funzionale alla crescita economica.

Per Martha Nussbaum (2010) il profitto è il mezzo funzionale all’esistenza umana ma “il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un’esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all’altezza della loro uguale dignità umana”.

Grazie al pensiero di A. Sen, della stessa Nussbaum, e di altri, è emersa negli ultimi anni la consapevolezza che occorra una rappresentazione delle *strade per la crescita* più ricca e complessa di quella rappresentata dal calcolo del PIL (Prodotto interno lordo).

Vorrei ricordare il valore significativo dell’*indice dello sviluppo umano* (ISU), secondo cui lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in

- 1 In questo saggio sono utilizzati i seguenti termini della nostra lingua: “capacità” e “capacitazione” per indicare il termine inglese “capability” che è usato sia da A. Sen che da M. Nussbaum. Il termine capacità è d’uso comune, mentre il termine “capacitazione” – per ora non compare nel vocabolario della nostra lingua – vuole introdurre un’accezione del termine “capacità” più ampio e complesso incorporando l’idea della traduzione della potenzialità in azione.

base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, della disuguaglianza multidimensionale, delle disparità di genere e la povertà estrema.

Nel 1990, il Programma per lo sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) ha pubblicato il suo primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano* (2010), che introduceva l'ISU (Indice dello sviluppo umano).

La premessa su cui si fondava l'ISU, al tempo considerata "radicale", si incentrava sul fatto che lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, fattori per cui già esistevano dati comparabili per la maggior parte dei paesi. Altri fattori possono essere: a) la disuguaglianza multidimensionale; b) le disparità di genere; c) la povertà estrema.

L'approccio dello sviluppo umano (Chiappero Martinetti, Pareglio 2009) ha profondamente influenzato un'intera generazione di politici ed esperti di sviluppo anche nell'ambito del sistema delle organizzazione delle Nazioni Unite in generale (Walker 2012).

La tesi che motiva l'approccio allo sviluppo umano è che la crescita economica non agisce di per sé migliorando automaticamente la qualità della vita in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l'istruzione.

Martha Nussbaum, nel recente volume *"Non per profitto"* (2010), dimostra che l'incremento del Pil non agisce direttamente sulla libertà politica: si vedano ad esempio i casi di Cina ed India. O ancora si veda come gli Stati Uniti siano al primo posto come Pil ed al dodicesimo posto rispetto all'ISU.

Il Rapporto ISU del 2012 introduce tre "nuove" misure fondamentali per dimensionare l'indicatore di sviluppo: la disuguaglianza multidimensionale, le disparità di genere e la povertà estrema. L'ISU in questa versione viene applicato alla maggioranza dei Paesi del mondo, fornendo ambiti di riflessioni sia per gli economisti che per gli studiosi sociali.

L'ISU medio mondiale è cresciuto oggi del 18% dal 1990 (e del 41% dal 1970)². La Dichiarazione finale relativa all'ultimo convegno dell'UNDP tenutosi ad Istanbul nel 2012, ha sottolineato in particolar modo il bisogno di strategie per lo sviluppo – sia a livello locale che globale – che siano in grado di porre una forte enfasi sul tema dell'inclusione sociale e dell'uguaglianza in riferimento al fatto che lo sviluppo economico molto spesso cammina di pari passo con il degrado economico ed accresce le disuguaglianze. Per raggiungere questi obiettivi occorre una mobilitazione dei capitali e delle risorse, una buona *governance* ed una piena valorizzazione delle donne attraverso l'accesso all'educazione alla salute, ai servizi di base e ad una migliore partecipazione alla forza lavoro. Il Rapporto 2010 ha dimostrato che, riducendo le ineguaglianze sociali ed economiche si possono ridurre i rischi ambientali, mentre non riuscire a rallentare il deterioramento delle situazioni ambientali si accompagna al crescere delle ineguaglianze economico-sociali.

2 Il *Rapporto sullo sviluppo umano* è una pubblicazione indipendente commissionata dalle Nazioni Unite per lo sviluppo (UNDP). La sua autonomia editoriale è garantita da una risoluzione speciale dell'Assemblea generale (A/RES/57/264), che riconosce il *Rapporto sullo sviluppo umano* come "un esercizio intellettuale indipendente" e "un importante strumento di sensibilizzazione sullo sviluppo umano in tutto il mondo". Sono stati pubblicati autonomi *Rapporti Nazionali sullo Sviluppo Umano* da più di 140 paesi nel corso degli ultimi due decenni. Il *Rapporto sullo sviluppo umano* è tradotto in più di una dozzina di lingue e lanciato in più di 100 paesi ogni anno.

Il tema dello sviluppo umano, sottolineando l'esigenza di potenziare le capacità umane (Cipollone & Sestito 2010; Hesse & Ostrom 2009) richiama – a mio modo di vedere – l'esigenza della valorizzazione della *capacità di fare* delle persone. Ci sembra utile, quindi, un richiamo a questo punto del discorso, sul tema delle *competenze artigianali* delle persone, ovvero di quello che possiamo definire "intelligenza pratica".

Ricordo l'affascinante ricerca del sociologo Richard Sennett in *The Craftsman* (2008), primo volume di una trilogia dedicata alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità, in cui l'autore si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana. Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato nel tempo pratiche sociali, o meglio una sorta di solidarietà definita "ritualizzata".

Fin dalla Grecia antica, alla Cina ed al rinascimento italiano, al movimento dell'*Encyclopedie*, è emersa, in modo discontinuo ma progressivo, un'idea dell'autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l'idea del cittadino-artigiano.

Secondo Sennett, occorre, in particolar modo nella congiuntura attuale, riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di creare occupabilità ma anche di valorizzare il "potenziale" delle persone.

La perizia tecnica è "narrazione", è continua riflessione *circolare*, al limite può anche essere "ossessione" per la qualità; è radicata nella comunità (criteri, rituali e regole), si definisce come rielaborazione continua attraverso *il linguaggio*. Infine perizia tecnica – secondo questa visione – è anche "messa in discussione dei dogmi"³.

Il mondo educativo – ed *in primis* la scuola – dovrebbe prestare maggiore attenzione a temi di apprendimento legati alla *pratica*, alla dimensione *collegiale* e *collaborativa*, alle competenze di gestione di *progetti*, allo sviluppo di *skills* imprenditoriali connesse anche alla dimensione dell'intelligenza pratica.

La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo *performance* controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione (Alessandrini 2004; Boam & Sparrow 1996; Cambi 2004; Civelli & Manara 1997; Malavasi 2007). Si tratta, in altri termini, della "capacità di mobilitare progettualità" in azioni concrete, rilevabili ed osservabili, cioè "saperi in azione" (Alessandrini 2005; 2007; 2012; Mezirow 2003; Schön 2006; Striano 2001; Wenger 2006).

Possiamo dire che esiste un'*ermeneutica della pratica* (Mortari 2003). L'agire pratico non è di tipo algoritmico, ovvero centrato sulla applicazione di teorie formulate in anticipo a situazioni nuove ma richiede quella capacità di *leggere contesti* (anch'essi in evoluzione) che solo un'esperienza duratura può consentire al soggetto.

Questa capacità non si dà una volta per tutte ma è un continuo lavoro dinamico di comprensione e "ricontestualizzazione". Questo è il cuore del *pensare* a partire dall'esperienza.

3 Un esempio: l'opera dell'architetto Frank Gehry è un esempio di straordinaria creatività e rottura di regole. L'intenzione di sviluppare forme particolarmente innovative con lamine di titanio che riflettessero la luce del fiume su cui doveva sorgere il museo Guggenheim è stata una vera e propria sfida ai dogmi esistenti in materia di progettazione architettonica (www.guggenheim.org).

Nel nostro paese, il tema del rapporto tra sapere pratico, apprendimento ed occupabilità, è balzato al centro di proposte formative esplicite, predisposte dalle regioni competenti in materia; mancano però al momento prassi di certificazione delle competenze effettivamente acquisite sul posto di lavoro.

L'istituto dell'apprendistato – voluto dal legislatore con l'intento di valorizzare l'incontro tra formazione e lavoro – è spesso ancora di fatto un mero strumento contrattuale per ridurre il costo del lavoro e rendere temporaneo il rapporto tra impresa e lavoratore (Bertagna 2011; Friedmann & Naville 1963; Senatori & Tiraboschi 2008; Tiraboschi 2011).

Le capacità, come abbiamo visto in precedenza – secondo la visione di A. Sen e Nussbaum –, sono il potenziale effettivo su cui si basa la "fioritura umana" (Nussbaum 2010).

Il benessere delle persone è *molto più che una questione di denaro*, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire attraverso la coltivazione delle *capabilities* di cui sono portatori. Da qui il richiamo ad una nuova economia, un'*economia dello sviluppo umano*, che abbia come obiettivo la promozione del benessere umano e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative, nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo.

2. L'approccio alle capacità: elementi distintivi

L'approccio alle capacità (*capability approach*), secondo la Nussbaum, è un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita da cui scaturisce la teorizzazione di una "nuova" giustizia sociale. Questo schema teorico era stato formulato già a partire dalla prima metà degli anni ottanta da A. Sen, economista e premio Nobel nel 1998, ma è stato arricchito e coniugato nei termini di politica pubblica e correlato a problematiche più ampie di tipo etico e giuridico negli ultimi anni da diversi autori (tra cui Robeyns 2005) e da differenti prospettive.

Le motivazioni che consentono che questo schema teorico possa rappresentare la sostenibilità e la qualità di processi di sviluppo deriva almeno da tre ordini di motivazioni: il benessere individuale non è considerato né una competenza né una condizione statica definita dal possesso di determinati standard, bensì come "un processo" nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso; il secondo ordine di considerazioni richiama l'aver allargato la considerazione di povertà ed eguaglianza come opportunità che risiedono nello spazio di vita degli individui e delle società. Il terzo è correlato al rapporto con una visione complessa dello sviluppo che supera la dimensione economicistica per incentrarsi su dimensioni legate a valori antropologici (lo star bene, lo sviluppo delle potenzialità, la giustizia, l'uguaglianza)⁴.

4 Dal 2004 è stata costituita un'Associazione internazionale che riunisce studiosi interessati ai temi dello sviluppo umano e dell'approccio alle capacità. L'associazione "HDCA – Human Development Capability Association" promuove attività di ricerca di alta qualità relativa allo sviluppo umano e all'approccio della capacità. Tale ricerca scientifica comprende più discipline per le quali lo sviluppo umano e l'approccio delle capacità hanno dato un significativo contributo, come la ricerca inerente alla qualità della vita, alla povertà, alla giustizia, agli studi di genere, all'ambiente. L'associazione si propone di produrre ulteriori contributi in tutte le discipline inerenti, tra cui l'economia, la filosofia, la teoria politica, la sociologia e gli studi sullo sviluppo.

Le domande di base da cui nasce l'approccio, nella versione Nussbaum, dunque, sono le seguenti: quali sono le opportunità per ciascun essere umano nella società in cui vive? Qual è il potere di definizione di sé delle persone?

Lo scopo sostanziale di tale approccio è migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle sue *capacità (capabilities)*.

La valorizzazione delle persone, grazie allo sviluppo del *capitale formativo* può essere il primo passo di un processo che conduca a guadagnare "libertà sostanziali", ovvero – come ripete Sen (2000) – "una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé".

Le capacità sono – in altri termini – diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate.

Il rispetto della dignità umana – in questa prospettiva – richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità.

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

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

La rivendicazione della dignità umana può essere, dunque, ostacolata dall'impedimento al raggiungimento di capacità sia *interne* che *combinare*. Questa è strettamente legata al concetto di "attività".

Dobbiamo proteggere – secondo la Nussbaum – sfere di libertà fondamentali, sfere la cui rimozione renderebbe una vita non all'altezza della dignità umana.

L'approccio alle capacità o capacitazioni (*capabilities*) non si può definire come una teoria sulla natura umana bensì come un approccio di tipo "valutativo ed etico".

Le *capabilities* sono, dunque, poteri innati che possono essere *alimentati* o no e diventano capacità di base.

Cosa significa, quindi, capacitazione? Il senso più autentico del concetto è quello di "opportunità di scelta": da qui consegue che l'idea che promuovere capacità indichi promuovere "sfere di libertà" o "libertà sostanziali" (Sen 2000).

"La capacitazione – sono sempre parole di Sen – non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare".

Il concetto di "funzionamento" richiede, dunque, di essere compreso per cogliere l'intero schema teorico: costituisce, infatti, come abbiamo visto, il punto finale del concetto di capacità. I funzionamenti sono le capacità che si possono o si devono prendere in considerazione. Per Sen, le capacità infatti vanno intese come uno schema aperto a differenza di Nussbaum per la quale – come vedremo più avanti – è possibile elaborare una vera e propria tassonomia di capacità. Il concetto di funzionamento – di matrice aristotelica – afferma Sen (2000, 79) "riguarda ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare, di essere" ed ancora "Questi funzionamenti cui viene riconosciuto un "valore vanno", dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire di malattie evitabili ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé".

Un ulteriore concetto, quello di "agency" (o agentività), è fondamentale nel-

lo schema dell'*approccio delle capacità* in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori ed obiettivi*⁵.

Per fare un esempio, possiamo immaginare un insegnante di scuola secondaria che condivide l'esigenza di formare i giovani alla sostenibilità in via teorica considerando la letteratura e la reportistica in merito. In questo caso possiamo sostenere che ci troviamo di fronte ad un set di valori. Ma se lo stesso insegnante si impegna personalmente nel vero e proprio dare sostanza ed attuazione a tali valori, sviluppando elementi innovativi nel curriculum in questa direzione e si mobilita ancor più ispirando e sostenendo un gruppo di giovani che elaborano nuove responsabilità in ambito extrascolastico (ad esempio organizzandosi come gruppo di lavoro, community sul web), ebbene, in questo caso l'insegnante sviluppa "agentività" perché elabora (o stimola ad elaborare) obiettivi che danno sostanza ad un set di valori di cui si fa sostenitore.

Per Nussbaum, in definitiva, le *capacità* possono essere indicate in un *quadro concreto* che può essere garantito da leggi e principi costituzionali.

Secondo questa prospettiva, è possibile disporre di una tassonomia di *dieci* capacità come condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale, nella misura in cui la persona viene vista come un *fine*.

Concepire il *benessere* e la *qualità* sociale della vita degli esseri umani in termini di libertà sostanziali degli individui, secondo il paradigma delle capacità, ha conseguenze di vasta portata per il modo di intendere lo stesso processo di sviluppo. Secondo questa angolazione, infatti, il fine dello sviluppo (e della crescita economica-sociale) è "creare una situazione, un ambiente, in cui le persone, individualmente e collettivamente, siano in grado di sviluppare pienamente le proprie potenzialità e abbiano ragionevoli probabilità di condurre una vita produttiva e creativa a misura delle proprie necessità e dei propri interessi".

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

La lista delle capacità comprende le seguenti dieci dimensioni (Nussbaum 2010):

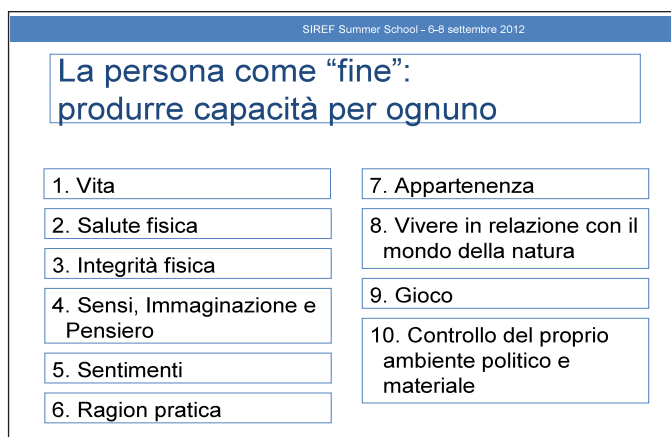
1. *Vita*: ogni individuo deve avere la possibilità di vivere fino alla fine una condizione umana di vita di normale durata, non morire prematuramente e non trovarsi nelle condizioni di minaccia esterna alla propria incolumità.
2. *Salute fisica*: godere di buona salute, fruire del nutrimento adeguato, potersi riprodurre ed avere condizioni abitative adeguate.
3. *Integrità fisica*: essere nelle condizioni di muoversi liberamente da un luogo all'altro, essere protetti di fronte aggressioni anche sessuali, abusi (in particolare quando si è nell'età infantile) e violenza domestica; godere del piacere sessuale e capacità di scelta nelle funzioni riproduttive.
4. *Sensi, immaginazione e pensiero*: poter usare i propri sensi per immaginare, ragionare e soprattutto pensare in modo umano ovvero in contesti dove è possibile accedere all'istruzione ed alla conoscenza. Utilizzare immaginazione e pensiero ai fini dell'auto-espressione. Essere in grado di sviluppare scel-

5. Alla base dell'idea di capacità è possibile rintracciare il concetto *aristotelico* di *dunamis* (potenza) correlato ad *energeia* (atto). "*Dunamis*" è anche capacità di produrre un mutamento, capacità attiva (non dimentichiamoci che anche l'anima può essere colta un "*insieme di capacità*"). Su Aristotele cfr in particolare, Berti 2004; Howie & Innocenti 1975.

te autonome, di natura religiosa, letteraria, artistica. Poter andare in cerca del significato ultimo dell'esistenza in modo autonomo. Fare esperienze piacevoli ed evitare forme di dolore inutile.

5. *Sentimenti*: poter elaborare sentimenti di affetto per cose e persone. Essere in grado di sviluppare forme di sostegno a tali capacità attraverso le forme associative.
6. *Ragion Pratica*: essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e male, impegnando se stessi in una riflessione critica su come pianificare la propria esistenza, ancorando tale capacità al bisogno di protezione della propria libertà di coscienza.
7. *Appartenenza*: poter vivere con gli altri esseri umani, ed impegnarsi in forme di interazione sociale, esercitando empatia e compassione; essere capaci di giustizia e di amicizia. Proteggere istituzioni che sono alla base della tutela di tali forme di appartenenza. Proteggere la libertà di parola e di associazione politica. Poter essere trattati come persona dignitosa, senza incorrere in forme di umiliazione del sé. Essere protetti dalle discriminazioni in base all'etnia, sesso, tendenza sessuale, e religione, casta, origine nazionale. Sul lavoro, essere in grado di lavorare in modo degno di un essere umano, stabilendo un rapporto di mutuo riconoscimento con gli altri lavoratori.
8. *Altre specie*: vivere in relazione con gli animali e le piante e con il mondo della natura, potendo averne cura.
9. *Gioco*: poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
10. *Controllo del proprio ambiente*: partecipare alle scelte politiche che governano la propria vita e godere delle garanzie di libertà di parola e di associazione. Aver diritto al possesso di terra e beni mobili in termini di concrete opportunità, cercare lavoro essere garantiti da arresti e perquisizioni. Godere dei diritti di proprietà.

La tavola seguente (1) sintetizza in un quadro unico la tassonomia delle dieci capacità.



Tav. 1 – La tassonomia delle dieci capacità

3. La svolta dell'approccio delle capacità: inferenze in ambito educativo

Il problema che abbiamo di fronte nell'ambito delle scienze sociali e pedagogiche è quello di chiedersi in che misura tali trasformazioni di fatto incidano su una visione antropologica del lavoro come fonte di dignità e identità.

Il dibattito in materia appare in bilico tra *una visione della formazione economicista-funzionalista*, e *una visione inclusiva* di investimento sociale sul potenziale e sui talenti delle persone, al di là della loro condizione occupazionale (Arendt 1994; Bauman 2002, 2012; Beck 2000; Dell'Aringa 2011; Reviglio 2011; Rossi 2006; Savona 2009; Tronti & Centra 2011). Quale delle due visioni prevalga nei diversi contesti, dipende dai presupposti normativi del welfare che si assume per "buono", dal concetto di cittadino e di cittadinanza (Todorov 1997) che in esso si iscrive.

In sintesi l'approccio alle capacità sottolinea i seguenti aspetti:

- Le capacità sono "diritti essenziali" di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate.
- Il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità, in tutte e dieci le sfere indicate nell'approccio della Nussbaum.
- Garantire le *dieci* capacità è condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale (Nussbaum 2010).

La tavola seguente (2) propone una *lettura parallela* di alcune dimensioni dell'approccio teorico della Nussbaum con alcuni principi universalmente accettati in ambito pedagogico considerati quindi "parte sostantiva" di un modo di pensare pedagogico.

Le riflessioni che seguono vogliono essere una prima griglia di riflessione su cui invitare al dibattito chi è interessato – come è stato possibile fare in occasione dell'incontro della *Summer School*. Il piano del discorso, in questo contesto, vuole essere non certo un quadro sistematico da proporre come "abbozzo" teorico, quanto piuttosto una prima griglia di riflessioni da approfondire con i dovuti riferimenti all'intero sistema della teoria della filosofia di Chicago.

L'idea di *educabilità* umana come elemento-cardine del congegno pedagogico – correlato anche all'idea di intenzionalità – può essere assimilato al concetto di "fioritura umana" come passaggio dalla potenzialità all'atto.

La dignità può essere considerata come la direzione di fondo di un'idea di sviluppo intesa in senso antropologico, ovvero centrata sull'*humanum* della persona.

La coniugazione pedagogica del diritto all'apprendimento è un'istanza correlata a ciò che c'è di più irriducibile all'istanza della libertà umana, il libero arbitrio della persona come *persona capace di agire* e di esprimere opzioni dotate di senso.

Questo "punto d'arrivo" altro non è se non l'ideale dell'*areté* espresso da sempre nella *paideia* classica.

L'idea di giustizia per le generazioni future, infine, è correlato al tema dell'educazione come fonte di equità. Questo "postulato" di matrice illuministica ha riferimenti molto chiari all'universo di discorso dei padri dell'economia come Adam Smith (1776), ma è anche uno dei motivi che sostengono alla base il valore "politico" di un sapere pedagogico orientato alla prassi ed al cambiamento (basti pensare per tutti, tra gli autori del novecento, all'opera di J. Dewey del 1916).

Comparabilità tra discorso pedagogico ed approccio alle capacità

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Educabilità umana • Intenzionalità <i>versus</i> valori antropocentrici • Diritto all'apprendimento • Principio dell'equità | <ul style="list-style-type: none"> • Fioritura umana • Sviluppo delle capacità <i>versus</i> la dignità • Generazione della libertà di scelta • L'idea di giustizia per le generazioni future |
|--|---|

Tav. 2 – Discorso pedagogico ed approccio alle capacità

Possiamo comunque rilevare nelle opere della Nussbaum (2001, 2012) un quadro sistematico di riflessioni pedagogiche correlate alla responsabilità politica che la pedagogia ha nel suo seno nel merito dello studio delle condizioni che generano processi educativi centrati sulle capacità critiche e di pensiero.

Tale quadro – che in questo contesto non possiamo approfondire che si richiederebbe – scaturisce dalla constatazione che soprattutto negli Usa si stiano delineando scenari preoccupanti relativi ad una vera e propria crisi silenziosa: la crisi dell'istruzione. Il senso di questa crisi risiede – a parere della studiosa – nel prevalere – a livello di contesto mondiale – di teorie e pratiche educative centrate sul bisogno, a livello di sistema sociale, di inseguire il profitto piuttosto che la formazione di una coscienza critica e quindi della capacità di pensare e di agire.

“Produrre crescita economica non significa produrre democrazia” è detto con molta chiarezza dalla studiosa di Chicago.

È possibile rilevare una sorta di dicotomia tra modelli educativi centrati sulla cultura umanistica, orientati alla costruzione di “menti” critiche ed aperte alla bellezza, all'immaginazione ed all'empatia e modelli orientati prevalentemente ad una cultura tecnico-scientifica focalizzata sull'esigenza di forgiare mentalità orientate alla produttività. Educare ad una vita dignitosa significa porre le premesse per un'educazione alla democrazia all'interno di un paradigma alternativo a quello della crescita economica. Il paradigma dello sviluppo umano.

L'ideale socratico – visto come pratica sociale – viene configurato dalla studiosa come un ideale di grande potenza innovatrice in grado di contrastare modelli centrati sul primato del profitto inteso come unica via per la crescita. La dimensione dialogica e cooperativa può diventare l'asse su cui costruire una pedagogia per lo sviluppo umano (Nussbaum 2012).

4. La dimensione etico-politica: una strada in salita

Riprendo in questa parte l'ultimo punto del paragrafo precedente per riflettere sulla dimensione pedagogico-sociale dell'approccio alle capacità vista come percorso di affermazione di diritti. Iniziamo dalla seguente affermazione della Nussbaum: le capacità e non i funzionamenti sono gli obiettivi politici appropriati.

Le società devono incentivare le capacità interne degli individui attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura ed all'amore familiare.

L'approccio alle capacità può essere un'alternativa alla teoria del contratto sociale (il dibattito coinvolge autori come Rawls e Freeman)⁶.

I bisogni connessi alle capacità dovranno essere sviluppati all'interno di una teoria della giustizia. Infatti, la "citizen accountability" è una componente centrale del concetto di sviluppo.

Secondo l'interpretazione di Umberto Margiotta (in Alessandrini 2013), Amartya Sen incrocia il concetto di giustizia con quello di libertà attraverso il costrutto della capacità (*capability*); "egli cioè indaga l'insieme delle risorse, delle opportunità e dei principi che le regolano per osservarne il funzionamento, e individuare così le classi di opportunità che un individuo ha a disposizione, tra le quali egli può scegliere per decidere come vivere". Chi ha problemi economici o di salute, ad esempio, ha un insieme di capacità, limitate, mentre chi ha elevati mezzi economici avrà capacità molto maggiori (Sen 2000).

L'ampiezza delle capacità di una persona può essere considerata come "misura" delle sue libertà: questo è il punto fondamentale. Da questa considerazione emerge anche in Sen la critica all'idea di "capitale umano", come è normalmente utilizzata, perché considerata più limitata rispetto all'idea di "capacitazione umana". L'investimento in istruzione può tradursi in aumento della produttività ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti degli esseri umani ad esprimere scelte reali ed a vivere le vite che vogliono vivere. È questa garanzia che genera libertà sostanziali.

L'approccio presente nei documenti elaborati e promossi dall'Unione Europea considera il sostegno dell'apprendimento come ambito di sviluppo sostanziale della democrazia. L'investimento nell'apprendimento individuale e organizzativo consente di creare, infatti, equità e coesione sociale e, quindi, migliore educabilità umana anche attraverso l'ampliamento dell'accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati e la crescita di possibilità di occupabilità. Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento formale, di quello informale e non formale. Tra i soggetti interessati a questo cambio di paradigma che vede l'omogeneità del livello formale e informale, le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale, e quindi i soggetti tendenzialmente portatori di diversità).

L'obiettivo di una società giusta dovrebbe essere la realizzazione dell'egualianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in "tenore" di vita. L'effettiva realizzazione delle capacità è però correlata alla responsabilità del soggetto. "Si può ipotizzare – secondo l'approccio di U. Margiotta ampiamente condiviso da chi scrive – un "welfare di quarta generazione" (Donati 1999), di un "welfare attivo e plurale" ovvero delle capacitazioni, basato sul principio della

6 La teoria della giustizia di Rawls (1991) è uno dei grandi risultati della filosofia politica moderna occidentale in quanto contribuisce alla comprensione di come deve essere una società costruita sull'idea della "imparzialità". Gli studi di Edward Freeman (2010), invece, hanno introdotto più di un quarto di secolo in maniera sistematica l'approccio *stakeholder* nell'ambito degli studi di management.

cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali, fondate sul riconoscimento della libertà di partecipazione ed espressione del talento” (Margiotta 2013).

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

Ciò significa che, in una società giusta, occorre riconoscere *lo specifico potenziale* di apprendimento del soggetto, e la capacità di coniugarlo *con* il merito, il talento, il potenziale (Margiotta 2009).

Il merito dovrebbe poter diversificare i risultati, facendo emergere l’eccellenza e riconsegnando al contesto lavorativo un compito alto, quello di una *“cura dei talenti”*, liberando il più possibile il merito e il potenziale dei lavoratori dai condizionamenti sociali e culturali d’origine.

In questo tipo di welfare si auspica un passaggio dall’*employability* alla *capability*.

È una prospettiva di grande rilievo dal punto di vista dell’innovazione all’interno dei processi di formazione/lavoro che si sostanzia sul tema dell’istruzione-educazione.

È questo *nodo* che acquista il valore centrale di generazione dell’istanza di giustizia sociale e contrasto alle disuguaglianze.

L’approccio appena descritto restituisce al tema della formazione quel valore che fa parte della tradizione di economisti come Adam Smith⁷.

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

Per capire il ruolo delle capacitazioni bisogna tener conto, secondo Sen, di tre elementi. Il rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; il ruolo indiretto che le capacitazioni hanno in quanto agiscono sul cambiamento sociale, ed, infine, il ruolo indiretto che hanno in quanto influiscono sulla produzione economica (Sen 2000, 296).

Per dirla con Sen, il “welfare delle capacitazioni” consente al soggetto di esigere l’agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*.

Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si “espande” in un arco temporale che si sovrappone all’intero arco di vita della persona. La visione della legittimità e della lungimiranza dell’idea di *long life learning* già elaborato a partire dai documenti europei dell’inizio del decennio appena trascorso (AlmaLaurea 2012; European Commission 2011; ILO 2012; Isfo 2012a/b; OECD 2011) deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo di un nuovo welfare.

Il problema che si pone, oggi, è quello di sviluppare un passaggio “politico”: dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri *durante* tutta la vita, ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una citta-

7 Uno dei fattori della ricchezza delle nazioni è identificato da Adam Smith, nel 1776 con la quota di lavoratori produttivi sul totale della popolazione: basandosi su quest’elemento, l’economista, con molta chiarezza e per la prima volta, sottolinea la *centralità del lavoro nella società* in contrapposizione ai retaggi della società feudale, all’epoca ancora persistenti anche nella società inglese a lui contemporanea.

dinanza attiva. Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla capability anche in un'ottica di *life long guidance*.

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

Si pongono, dunque, alcune questioni di grande interesse per i ricercatori e dottorandi interessati al tema che è oggetto di questo saggio: tra queste, a mio avviso, due direzioni di ricerca possono essere particolarmente rilevanti: a) in che misura l'approccio alle capacità può tradursi in "*teoria educativa*" sperimentabile in situazione (la scuola, la formazione dei docenti, il *life long learning*); b) quali *policy educative* possono emergere a garanzia del rispetto delle capacità di fasce di soggetti messe a repentaglio dalle turbolenze nella transizione formazione-lavoro (sia a livello locale che nazionale/internazionale).

In definitiva, si possono rilevare *alcune condizioni di base* che possono costituire un "cartello" di raccomandazioni, configurabile quasi come un manifesto programmatico per ricercatori e studiosi interessati al tema della *capability* dal punto di vista di una pedagogia. Tali condizioni possono essere configurate, a mio avviso, come:

1. L'esigenza di un nuovo *paradigma dello sviluppo* che ponga al centro non solo la dimensione economico-produttivistica ma la *questione antropologica* (ovvero il benessere degli individui, la loro felicità e lo sviluppo delle loro potenzialità).
2. Il superamento dell'individualismo economico centrato sulla razionalità strumentale, per un allargamento degli orizzonti centrato sul valore della *dignità* dell'individuo.
3. L'esigenza di scorgere come *focus* di un *welfare* formativo non tanto e non solo l'attenzione alle condizioni di occupabilità delle persone ma anche e soprattutto il presidio delle opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno.
4. L'approccio ad una visione più ampia dell'idea di *innovazione* (Costa 2011), non solo in termini tecnico-funzionalistici ma come "dimensione sociale partecipata".
5. L'esigenza di focalizzare l'idea di *responsabilità sociale* come unico "perno" intorno al quale può attecchire un processo condiviso ed effettivo di "crescita".

Concludo citando una frase di Amartya Sen già molto nota ma densa di significati ancora tutti da realizzare: "lo sviluppo è davvero una grandissima avventura da vivere con le possibilità offerte dalla libertà" (Sen 2000, 297).

Bibliografia

- AA.VV. (2010). *La vera ricchezza delle nazioni: Vie dello sviluppo umano*. Rapporto sullo Sviluppo Umano 2010, Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP).
- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (Eds), 2012, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (Eds) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Alessandrini, G. (Eds) (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (Eds) (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- AlmaLaurea (2012). *XIV Indagine AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*.

- Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA. Available from: <http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione10/volume.pdf> Access in: 1 aprile 2013.
- Arendt, H. (1994). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Beck, U. (2000). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Berti, E. (2004). *Aristotele. Dalla dialettica alla filosofia prima*. Milano: Bompiani.
- Boam, R. & Sparrow P. (1996). *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiappero Martinetti, E., Pareglio S. (2009). *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita. Modelli economici e politiche pubbliche*. Roma: Carocci.
- Cipollone, P. & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Civelli, F. & Manara, D. (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini e Associati.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dell'Aringa, C. (2011). *Disoccupazione strutturale e labour hoarding. Un confronto internazionale*. In *Osservatorio Isfol*, 1.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*. Torino: Bollati Boringhieri.
- European Commission (2011). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*.
- Freeman, R.E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Friedmann, G. & Naville P. (1963). *Trattato di sociologia del lavoro*. 2 voll., Milano: Comunità.
- Hesse, C., Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori.
- Howie, G., Innocenti, P. (1975). *Aristotele sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- ILO (2012). *Tendenze globali dell'occupazione 2012. Prevenire una crisi più profonda dell'occupazione*
- Isfol (2012a). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- Isfol (2012b). *XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011*.
- Malavasi, P. (Eds), 2007, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In Alessandrini G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè, 2013.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2011). *Education at a Glance*. OECD Indicators
- Rawls, J. (1991). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli
- Reviglio, E. (2011). Le scelte per la stabilità e la crescita. *Italiani Europei*, 5, 22-37.
- Robeyns, I. (2005). The Capabiliy Approach: a teorethical Survey. *Journal of Human development*, 6, 93-114.
- Rossi, S. (2006). *La regina e il cavallo: quattro mosse contro il declino*. Roma-Bari: Laterza.

- Savona, P. (2009). *Il governo dell'economia globale*. Venezia: Marsilio.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senatori, I., Tiraboschi, M. (2008). La sfida della occupazione giovanile nel mercato globale tra produttività del lavoro e investimento in capitale umano. *DRI*, 3.
- Senett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. 2 voll., London: W. Strahan & T. Cadell, trad. it. (1977). *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*. Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tiraboschi, M. (Eds), 2011. *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*. Milano: Giuffrè.
- Todorov, T. (1997). *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*. Roma: Donzelli.
- Tronti, L., Centra, M. (2011). Capitale umano e mercato del lavoro. *Osservatorio Isfol*, 1.
- Walker, M. (2012). *The New School*. in *Journal of Human Development and Capabilities*. New York: Co-Editors Sakiko Fukuda-Parr.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

