

ISBN: 9788891787095

# SOSTENIBILITÀ E CAPABILITY APPROACH

A CURA DI  
GIUDITTA ALESSANDRINI



**FrancoAngeli**

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione  
– Università degli Studi Roma Tre

Progetto grafico di copertina di Alessandro Petrini

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Digital Print Service s.r.l., via Torricelli 9, 20090 Segrate (Mi)

## Indice

<b>Introduzione</b> , di <i>Massimiliano Fiorucci</i>	pag.	13
Bibliografia	»	17
<b>1. Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità</b> , di <i>Giuditta Alessandrini</i>	»	19
1.1 Introduzione	»	19
1.2 “Apprendere il futuro”: l’Agenda 2030, una “mappa da usare”	»	20
1.3 I <i>goals</i> dell’Agenda 2030 che interessano la pedagogia	»	23
1.4 Il Capability Approach: visione complessa dello sviluppo umano		25
1.5 Lo sviluppo delle capacità come fonte di equità	»	27
1.6 Corrispondenze tra il Capability Approach e l’Agenda 2030	»	28
1.7 La dignità umana e l’uomo come “ <i>telos</i> ”	»	30
Bibliografia	»	33
<b>2. Verso un’utopia sostenibile</b> , di <i>Patricia Navarra</i>	»	35
2.1 Un mondo a rischio	»	35
2.2 Da dove iniziare?	»	36
2.3 Approccio “ <i>disruptive</i> ”	»	38
2.4 Decisamente verso un’“utopia sostenibile”	»	40
Bibliografia	»	40

**Parte I**  
**Il contesto della formazione professionale  
dei docenti**

<b>1. La costruzione sociale dell'insegnante. Capability approach e contesto professionale, di Umberto Margiotta</b>	pag. 45
1.1 Dalla fenomenologia dell'azione didattica alla concettualizzazione della professionalità docente	» 45
1.2 Capability Approach e contesto professionale	» 49
1.3 Agency professionale e identità magistrale	» 50
1.4 Dal modello clinico al modello critico di professionalità docente	» 51
Bibliografia	» 53
<b>2. La formazione dei docenti nell'ottica del capability approach, di Salvatore Colazzo</b>	» 56
Bibliografia	» 62
<b>3. Tra "formale" e "informale": il Capability Approach come generatore di valore, di Piergiuseppe Ellerani</b>	» 63
3.1 Premessa	» 63
3.2 Capability Approach: una prospettiva culturale per la Scuola di qualità e dei talenti?	» 65
3.3 Scuola del Capability Approach: contesto culturale e di coesione sociale	» 67
3.4 Community Service Learning e sostenibilità	» 70
3.5 Conclusioni	» 73
Bibliografia	» 73
<b>4. CapacitAzione e Metamorfosi, di Fabrizia Abbate</b>	» 77
4.1 Introduzione	» 77
4.2 Io posso: le capacità oltre l'utilitarismo	» 77
4.3 Biotecnologia e robotica: sfide per le Capabilities?	» 81
Bibliografia	» 84

**Parte II**  
**Lo sviluppo delle competenze**  
**nel mondo del lavoro**

<b>1. Agency capacitante e sviluppo della competenza, di <i>Massimiliano Costa</i></b>	pag. 89
1.1 Un nuovo legame tra sviluppo ed educazione	» 89
1.2 Nuovi livelli logici di apprendimento alla base dell'apprendimento	» 90
1.3 La competenza e capacitazione	» 92
1.4. Agency e il Framework 2030 per l'apprendimento	» 94
1.5 L'eudemonia nell'agire competente	» 97
1.6 Conclusioni	» 99
Bibliografia	» 101
<b>2. Scienze umane e competenze per il lavoro futuro, di <i>Daniela Dato</i></b>	» 104
2.1 La crisi dell'Humanitas	» 104
2.2 Le scienze umane tra impegno e conflitto	» 105
2.3 Il ruolo delle scienze umane per la formazione del futuro	» 106
2.4 Competenze trasformative e formazione umanistica	108
2.5 Una «scienza nuova» per un pensiero complesso	112
Bibliografia	» 115
<b>3. Il lavoro e la competenza ad agire con impegno, di <i>Fabrizio d'Aniello</i></b>	» 117
3.1 Il lavoro e la transizione dall'io al noi	» 117
3.2 La competenza ad agire con impegno	» 119
3.3 Il lavoro manuale cooperativo per educare all'impegno	» 121
3.4 Lavoro educativo e impegno per una diversa (auto)imprenditorialità	» 123
3.5 Sintesi conclusiva	» 125
Bibliografia	» 126
<b>4. Terzo settore e nuove frontiere lavorative. Il ruolo delle competenze strategiche, di <i>Paolo Di Rienzo</i></b>	» 129
4.1 Capacitare le competenze	» 129
4.2 Il progetto di ricerca	» 131

4.3 Il profilo delle competenze strategiche	pag.	135
4.4 Osservazioni conclusive	»	137
Bibliografia	»	139
<b>5. Sostenibilità transizionali per il diritto ad un lavoro dignitoso, di Valerio Massimo Marcone</b>	»	141
5.1 Introduzione	»	141
5.2 Crescita sostenibile e trasformazioni del lavoro: verso il 2030	»	143
5.3 Quale formazione? Quali skills per i lavori futuri?	»	146
5.4 Per il diritto ad un lavoro dignitoso	»	149
5.5 Uguaglianza sostenibile vs “sviluppo umano”	»	150
Bibliografia	»	152
<b>6. (Dis)Educazione digitale: i millennials e nuove pratiche apprenditive, di Claudio Pignalberi</b>	»	154
6.1 Uno sguardo introduttivo: l'apprendere ad apprendere nella dimensione della sostenibilità	»	154
6.2 Millennials e cultura dell'apprendimento informale per lo sviluppo sostenibile	»	157
6.3 Le pratiche (o narrazioni) apprenditive	»	160
6.4 Le pratiche narrative: i millennials verso il lavoro	»	163
6.5 Le pratiche narrative: millennials verso l'informal learning	»	165
6.6 Verso il 2030: l'educazione allo sviluppo sostenibile come chiave per l'apprendimento	»	166
Bibliografia	»	168
<b>Parte III</b>		
<b>Strategie di welfare e dimensioni etico-politiche della sostenibilità</b>		
<b>1. Le povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta Formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile, di Pierluigi Malavasi</b>	»	173
1.1 Introduzione	»	173
1.2 Università, comunità in cammino	»	173
1.3 Le povertà, lo <i>sviluppo sostenibile</i>		175
1.4 Green Capability	»	176
1.5 Pedagogia dell'ambiente, pedagogia del lavoro	»	177
1.6 Creatività, intercultura	»	178

1.7 Dignità e diritti	pag.	179
Bibliografia	»	181
<b>2. Sviluppo, formazione e giustizia eco-sociale.</b>	»	182
<b>Accurate: progetto di rilevanza strategica, tra percezione e sostenibilità, di Simona Sandrini</b>		
2.1 Introduzione	»	182
2.2 Il futuro “costituito”. Riflessione pedagogica e sviluppo sostenibile	»	183
2.3 La risorsa umana. Formazione e adattamento climatico	»	186
2.4 L’educabilità resiliente. Giustizia eco-sociale e talenti	»	190
Bibliografia	»	193
<b>3. Per una pedagogia dello sviluppo sostenibile,</b>	»	195
<b>di Gabriella Aleandri</b>		
3.1 Educazione allo sviluppo sostenibile	»	195
3.2 Politiche e programmi degli Organismi internazionali	»	196
3.3 Politiche di educazione allo sviluppo sostenibile in Italia	»	199
3.4 Il capability approach per lo sviluppo sostenibile	»	200
3.5 Riflessioni e proposte pedagogiche	»	201
Bibliografia	»	202
<b>4. Strategie di Welfare e dimensioni etico-politiche della sostenibilità: relazione educativa, fraternità, progettualità, di Alessandra Gargiulo Labriola</b>	»	206
4.1 Premessa	»	206
4.2 La riflessione pedagogica sulle dimensioni etico-politiche della sostenibilità	»	207
4.3 La fraternità	»	207
4.4 La progettualità	»	210
Bibliografia	»	212

## IV Parte Ricerche

<b>Introduzione</b> , di <i>Fabio Bocci e Claudio Tognonato</i>	pag. 217
Bibliografia	» 218
<b>1. Qualità ed educazione allo sviluppo sostenibile nella prima infanzia</b> , di <i>Bianca Briceag</i>	» 220
1.1 Introduzione	» 220
1.2 L'Agenda 2030 e la Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile	» 220
1.3 La sostenibilità nei contesti scolastici	» 222
1.4 Il contributo del sistema di educazione, istruzione e formazione	224
Bibliografia	» 225
<b>2. Sfide educative e sostenibilità: la funzione strategica della leadership diffusa</b> , di <i>Arianna Giuliani</i>	» 227
Bibliografia	» 231
<b>3. Il caffè pedagogico: esperienza di un network nazionale di professionisti dell'educazione</b> , di <i>Fabio Olivieri</i>	» 233
3.1 Introduzione	» 233
3.2 I diari dei caffè pedagogici: una narrazione collettiva	» 237
Bibliografia	» 242
<b>4. Capability Approach e promozione del metodo di studio per gli allievi con bisogni educativi speciali: un'opportunità e una sfida per la scuola inclusiva</b> , di <i>Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti</i>	» 243
4.1 Imparare ad imparare nella scuola inclusiva: la dimensione antropologica del <i>capability approach</i>	» 243
4.2 La creazione di contesti capacitanti come chiave per l'inclusione	» 244
4.3 <i>Capability approach e funzionamento umano</i>	» 245
4.4 Sapere imparare e saper studiare: un diritto di tutti gli allievi	» 246

4.5 Metodo di studio e <i>agency</i> degli allievi con bisogni educativi speciali	pag.	247
4.6 Lo sviluppo capacitante negli allievi con DSA in relazione al metodo di studio: il contributo del QSAr	»	248
Bibliografia	»	250
<b>5. Costruire e valutare competenze trasversali per una cittadinanza sostenibile</b> , di <i>Francesca Rossi</i>	»	253
5.1 Il Piano europeo per l'educazione alla Sostenibilità	»	253
5.2 La posizione dell'Italia rispetto agli OSS: istruzione e occupazione	»	254
5.3 La promozione delle competenze strategiche a scuola e all'università: teorie e strumenti per l'autovalutazione	»	256
Bibliografia	»	259
<b>6. L'educazione interculturale tra il capability approach e l'educazione alla sostenibilità</b> , di <i>Lisa Stillo</i>	»	262
6.1 Introduzione	»	262
6.2 Contesti multiculturali	»	262
6.3 Cornici di riferimento per l'educazione interculturale oggi	»	265
6.4 La formazione interculturale a scuola. Alcuni dati di una ricerca in itinere	»	267
6.5 Proposte in prospettiva	»	268
Bibliografia	»	269
<b>Gli autori</b>	»	271

## **4. *Capability Approach* e promozione del metodo di studio per gli allievi con bisogni educativi speciali: un'opportunità e una sfida per la scuola inclusiva**

di *Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti*

### **4.1 Imparare ad imparare nella scuola inclusiva: la dimensione antropologica del *capability approach***

In questo saggio, si vuole evidenziare come il *capability approach* (Alessandrini, 2014; Nussbaum, 2011; Nussbaum e Sen, 1993; Sen, 1982, 1992, 1999, 2000, 2009) costituisca un riferimento ineludibile e innovativo per la promozione in chiave inclusiva del metodo di studio (Borkowski e Muthukrishna, 2011; Chiappetta Cajola e Traversetti, 2016, 2017, 2018) che rappresenta un aspetto fondamentale per l'acquisizione della capacità di *imparare ad imparare* (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Delors, 1997; Consiglio dell'Unione Europea, 2006) lungo il corso della vita. Il tema dello sviluppo delle persone con bisogni educativi speciali (OECD, 2005)<sup>1</sup> in un'ottica di *lifelong learning* (Alessandrini, 2007, 2016; Aleandri e Giaconi, 2012; Associazione Treelle *et al.*, 2011), e in particolare l'ambito del "saper studiare", può, infatti, strettamente collegarsi al *capability approach* quale costrutto rilevante per riflettere sulle pratiche educative, in una prospettiva generativa ed inclusiva.

Com'è noto, il *capability approach* si è sviluppato negli ambiti di filosofia politica e delle prospettive economiche del *welfare*, in termini di approccio innovativo per la valutazione del benessere delle persone e della giustizia sociale e istituzionale, sulla base delle libertà sostanziali individuali di agire in ragione dei valori, ovvero delle opportunità. Esso delinea una visione complessa dello sviluppo umano che considera sì la dimensione economicistica, ma che individua quella antropologica quale centro del suo ragionamento. Quest'ultima identifica il benessere individuale come un processo che punta all'affermazione e valorizzazione delle potenzialità individuali in una logica di uguaglianza di opportunità e di giustizia sociale. Secondo Sen, il ruolo delle *capabilities*, infatti, si correla direttamente con il benessere e la libertà dell'uomo, e indirettamente sul cambiamento sociale e sulla produzione economica. Tale approccio, quindi, stimola la società a sollecitare e

<sup>1</sup> Secondo l'OECD (2005), i bisogni educativi speciali si suddividono in tre categorie: Disabilità, Disturbi dell'apprendimento e del comportamento (di cui fanno parte i disturbi specifici di apprendimento-DSA), svantaggi socio-economici, linguistici e culturali.

promuovere le capacità<sup>2</sup> interne individuali di ciascuno attraverso l'istruzione, il sostegno e la cura familiare e sociale all'interno di una cornice etica improntata sul diritto all'uguaglianza, alle pari opportunità e all'istruzione. Sen (2012) sostiene, infatti, che «ogni affermazione di diritti umani si basa sull'importanza delle corrispondenti libertà individuali, le libertà che sono identificate e priorizzate nella formulazione dei diritti in questione» (p. 95).

## 4.2 La creazione di contesti capacitanti come chiave per l'inclusione

Condividendo le basi epistemologiche del costruito dei diritti umani, l'approccio delle *capabilities*, incentrato sui concetti di benessere, povertà e sviluppo umano, nonché sulla giustizia sociale e delle istituzioni, contribuisce a delineare un'ottica teorico-valoriale, sempre più rigorosa, per interpretare le questioni, attualmente molto dibattute, relative al processo di inclusione. La prospettiva che qui si intende percorrere inquadra, infatti, il *capability approach* quale visione complessiva che fornisce una chiave interpretativo-metodologica utile a offrire risposte concrete ai molteplici aspetti emergenti intorno alla querelle sulla scuola inclusiva, in particolare sulla sua capacità di rispondere all'eterogeneità degli allievi, anche con bisogni educativi speciali, senza attribuire le difficoltà esclusivamente alle caratteristiche del singolo, ma in modo maggiormente globale, quindi in relazione alle effettive libertà di scelta, di vita, di relazione nonché di studio che vengono realmente offerte a tutti gli allievi. In questo quadro, collocare e definire il diritto allo studio, alla luce della logica delle *capabilities* per una piena partecipazione sociale e scolastica ed un'attiva e consapevole cittadinanza, si traduce, dunque, nel rifuggire le etichettature e nel "costruire" scuole in cui i fattori contestuali, ambientali e personali, interagiscano in modo tale da determinare un funzionamento positivo dell'allievo con bisogni educativi speciali, consentendo una progressiva e reale inclusione scolastica e sociale.

Gli allievi con bisogni educativi speciali hanno infatti titolo alle libertà fondamentali che consentono loro di essere discenti su basi di uguaglianza, un'uguaglianza che è civica, ma che si porta a compimento anche come uguaglianza di istruzione. Questa ottica induce a considerare al centro del pensiero pedagogico l'approccio etico-normativo del benessere (Sen, 1992), la spinta a realizzare un contesto inclusivo capacitante è foriera di una trasformazione anche di carattere culturale, producendo cambiamenti che migliorano le opportunità di libertà e benessere, e le politiche scolastiche per l'inclusione sono chiamate a porsi quale obiettivo fondamentale quello dell'ampliamento e della valorizzazione dello sviluppo delle *capabilities* degli allievi, realizzando opportunità e contesti finalizzati

<sup>2</sup> Le capacità possono articolarsi in: *capacità interne* (intellettuali, emotive, personali, di percezione e movimento) e *combinare* (frutto dell'interazione con l'ambiente di vita). Le *capabilities* sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti delle persone.

al miglioramento della qualità della vita, a scuola e fuori di essa, accedendo alle risorse e traducendole in stati di benessere e in vere e proprie *libertà sostanziali*. In questo senso, in una classe eterogenea frequentata da allievi con bisogni educativi speciali, si rivela necessaria una maggiore quantità e qualità di fattori ambientali efficaci per favorire il *funzionamento* di tali allievi, cioè quello che ciascuno di loro riesce a conseguire (Sen, 1999). Diversamente, lo svantaggio apprenditivo può essere concepito come una vera e propria limitazione di *capabilities*<sup>3</sup>.

### 4.3 *Capability approach e funzionamento umano*

Secondo il punto di vista fin qui delineato, assume rilevanza la responsabilità della scuola nella promozione di uno sviluppo umano capacitante e nella realizzazione del diritto di apprendimento, considerato uno tra i più ineludibili diritti umani. In questo senso, l'assunzione del *capability approach* quale orizzonte epistemologico per l'inclusione scolastica, risulta coerente con la visione ecologica del comportamento di Bronfenbrenner (1986) e con l'orientamento dinamico, multidimensionale e multiprospettico del "funzionamento umano" proposto dalla World Health Organization (2001; 2007; 2017), secondo il quale nessuna descrizione della persona è valida se non viene analizzata la sua interazione con il contesto.

L'impegno allo sviluppo dei funzionamenti «composti di stati di essere e di fare» anche di ordine complesso, come «essere felice, avere rispetto di sé, prendere parte alla vita della comunità» (Sen, 1992, pp. 63-64), è stato ripreso in modo critico e anche sviluppato da Martha Nussbaum (2000)<sup>4</sup> che ha proposto una lista di *dieci capacità fondamentali del funzionamento umano*, frutto di anni di discussione interculturale ed emblematica di «una forma di consenso condiviso [overlapping consensus] da parte di persone che, peraltro, sostengono visioni diverse della vita umana» (p. 76). Considerate nel quadro dell'inclusione scolastica e sociale, le riflessioni sul funzionamento umano e, dunque, sulla responsabilità di «fornire a ciascuna persona le capacità fondamentali che possono essere ragionevolmente poste alla base di ciascuna vita umana» (*Ibidem*), fanno emergere l'importanza di favorire la partecipazione di tutti gli allievi con bisogni educativi speciali alle attività scolastiche (WHO, 2013), per apprendere e studiare in un contesto in cui l'eliminazione dello stigma, la rimozione di atteggiamenti negativi e l'introduzione dei facilitatori (progettuali, strumentali, sociali, fisici, relazionali) consentano a tutti, e in particolar modo a coloro che presentano un bisogno educativo speciale, di vivere la scuola e lo studio in modo egualitario, equo e sostenibile (ONU, 2015).

<sup>3</sup> Sen illustra un concetto analogo paragonando la scelta di una persona benestante di astenersi dal cibo alla situazione contingente di una persona che soffre la fame (*Ibidem*). La prima è in possesso delle *capabilities* essenziali per scegliere di digiunare, la seconda è deprivata di tali *capabilities* ed è svantaggiata in modo sostanziale.

<sup>4</sup> La studiosa ha ulteriormente approfondito il tema delle *capabilities*, influenzando i dibattiti nel campo delle politiche economiche e sociali ed aprendo la strada a discussioni critiche in ambito educativo, anche in riferimento alle delle persone che presentano bisogni speciali.

In questo scenario, le azioni possono essere definite inclusive quando sostengono le scelte educativo-didattiche più efficaci e promuovono atteggiamenti tali da garantire un'interazione positiva tra ciascun allievo ed il suo contesto di vita, assicurando le condizioni ottimali (affettivo-relazionali, emotivo-motivazionali, organizzative, ecc.) per lo sviluppo delle sue capacità. I fattori ambientali sono dunque determinanti nella vita di relazione e di apprendimento di tutti gli allievi, e sollecitano la riflessione sulla rilevanza, di come attivarsi per promuoverne uno sviluppo che sia il più favorevole possibile al singolo e alla collettività. Ovviamente, la prospettiva di creare contesti inclusivi capacitanti apre a quadri di azione interdisciplinare riferibili a tutte le sfere vitali e sociali, ai luoghi concettuali e a quelli spaziali, per diventare un processo culturale e mentale (Caldin, 2001) che consente di progettare e realizzare un intervento di organizzazione della didattica pluriorientato in relazione ai fattori ambientali.

#### 4.4 Sapere imparare e saper studiare: un diritto di tutti gli allievi

Nella quarta capacità essenziale per il funzionamento umano, definita dalla Nussbaum *Sensi, immaginazione e pensiero*, sono rintracciabili elementi riconducibili alla capacità di *imparare ad imparare* nel corso della vita e, dunque, anche alla capacità di studiare. In questa quarta capacità, infatti, Nussbaum si è riferita all'uso del pensiero e del ragionamento in modo "propriamente umano", ossia informato e coltivato dall'istruzione, includendo l'alfabetizzazione e le conoscenze matematico-scientifiche di base, ma anche la promozione di connessioni con l'esperienza vissuta, per agire scelte libere e produrre opere di auto-espressione, coltivando il pensiero critico e ricercando autonomamente il senso della vita. Per l'attuazione di questa quarta capacità, si rivela quindi fondamentale il saper agire delle scelte che si riscontrano anche nella capacità di autoregolarsi e di autodirigersi nei processi di apprendimento (Brockett e Hiemstra, 1991; Zimmermann, 2013). Operare scelte, autoregolarsi ed autodirigersi consapevolmente rappresentano dimensioni insite anche nella competenza chiave *Competenze personali, sociali e capacità di imparare a imparare* inserita nelle recenti Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea (2018) che «presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili» (p. 21). In questo scenario, la capacità di imparare ad imparare, e di converso anche "il saper studiare", si mostrano come essenziali per l'agire degli allievi e per il progredire della loro autonomia, nella direzione di essere sempre più in grado di «riflettere su sé stessi [...], di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera [...], di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e in-

clusivo» (*Ibidem*). In definitiva, si tratta di sviluppare un comportamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita, laddove tale comportamento è utile per affrontare i problemi e risolverli, nonché per la gestione del processo di apprendimento, esercitando un ruolo cruciale per lo sviluppo della capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Poiché *imparare ad imparare* rappresenta il paradigma formativo della complessa società della conoscenza e necessita prioritariamente della capacità di gestire i propri processi di apprendimento (Anderson e Krathwohl, 2001), è indispensabile che l'allievo con bisogni educativi speciali possieda un metodo per imparare che gli permetta di elaborare le informazioni tratte dalla realtà e dagli oggetti di studio, mediante un atteggiamento metacognitivo che lo renda consapevole di ciò che sa e di come deve procedere per acquisire nuove conoscenze (Wilson e Bai, 2010) e per continuare ad imparare in un contesto inclusivo.

#### 4.5 Metodo di studio e *agency* degli allievi con bisogni educativi speciali

Cardine della vita democratica, il diritto allo studio non è sempre riaffermato<sup>5</sup> soprattutto per gli allievi con bisogni educativi speciali per i quali “il saper studiare”, cioè apprendere un metodo efficace per imparare lungo tutto l'arco della vita, rappresenta, invece, la spinta vitale per far fiorire sé stessi, le proprie capacità, come essere liberi e responsabili. Ed è proprio in relazione a questa criticità che la prospettiva del *capability approach* – quale processo di estensione delle opportunità di decisione e scelta, fra una serie di vite possibili, quella da vivere e a cui attribuire valore e che sola rappresenta il contesto adeguato per una vita fiorente (Sen, 1986) – può offrire elementi di riflessione ad una scuola impegnata nella realizzazione delle condizioni ottimali per il fiorire delle potenzialità di ciascun allievo che, solo se posto in tali condizioni, può sviluppare le proprie qualità manifeste o nascoste. Nella promozione del metodo di studio, infatti, entra a pieno titolo anche la riflessione seniana sul concetto di *agency*, con cui si definisce un processo volto a produrre un cambiamento nella persona, in base ai valori di cui questa stessa si nutre e agli obiettivi che si pone (Sen, 2001).

L'*agency* rientra anche tra gli aspetti caratterizzanti il metodo di studio, in quanto si traduce nella capacità della persona di attivarsi, comprendendo su cosa acquisire conoscenze e come trovarle, e ponendosi nuovi obiettivi di sviluppo e di acquisizione di competenze. Infatti, «la capacitazione non risiede (tanto) nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione di queste risorse» (Le Boterf, 1995, p. 17). Si tratta, quindi, di una mobilitazione che riguarda la costruzione dell'apparato di risorse e la capacità di avvalersene per acquisire competenze, e ha le caratteristiche riferibili ad «una realtà dinamica, ad un processo piuttosto che ad uno stato, e

<sup>5</sup> Secondo i dati MIUR del 2018, sono 130 mila gli studenti di scuola secondaria di secondo grado che non completeranno il percorso quinquennale per il raggiungimento del titolo di diploma.

all'idea della contingenza: la competenza è contestualizzata e finalizzata, indissociabile dalle condizioni della sua messa in atto» (Del Gottardo, 2014, p. 180). Se i principi fin qui esposti valgono per una società giusta, altrettanto dicasi per la scuola, che riconosce il potenziale individuale di apprendimento di ciascun allievo con bisogni educativi speciali ed è in grado di coniugarlo con il talento di ognuno per metterlo nelle condizioni ottimali per vivere, scegliere e imparare in un'ottica di apprendimento permanente. Le capacità di studio, apprendimento e trasferimento di quanto appreso sono infatti determinanti per la cittadinanza attiva degli allievi con bisogni educativi speciali all'interno della comunità scolastica e sociale, rappresentata da istituzioni, gruppi, allievi, insegnanti, genitori. Di conseguenza, nella scuola inclusiva gli insegnanti hanno il compito di sostenere l'agency degli allievi con bisogni educativi speciali e di orientare lo sviluppo di una metodologia di studio, stabilendo un circolo virtuoso nel processo di insegnamento/apprendimento e offrendo a tutti una reale opportunità di *imparare ad imparare*.

#### **4.6 Lo sviluppo capacitante negli allievi con DSA in relazione al metodo di studio: il contributo del QSAr**

Da quanto brevemente esposto, si evince che il metodo di studio definisce una forma di accompagnamento di ciascun allievo lungo il corso della vita e si lega alla presa di consapevolezza dei risultati positivi che la propria capacità di imparare può determinare non solo su sé stessi, ma anche sugli altri e sull'ambiente. Il metodo di studio, infatti, si sviluppa e si arricchisce grazie alla ricorsività tra metacoscienza-metacognizione-metaemotività (Cornoldi, 1995; Flavell, 1979; Pons e Harris, 2000; Pressley *et al.*, 1985), inserendosi in un processo formativo che può «accretere il suo valore per livelli progressivi di acquisizione da parte del soggetto, in un'ottica trasformativa di continua destrutturazione e strutturazione del proprio apprendimento» (Del Gottardo, 2014, p. 183). Se trasformare, destrutturare e strutturare il proprio apprendimento, disponendo di un atteggiamento metacognitivo e metaemotivo, e delle sottostanti capacità di riflessione e interpretazione, è una condizione essenziale per sviluppare un metodo di studio in chiave inclusiva e nell'ottica del *capability approach*, altrettanto importante è poter disporre di strumenti di rilevazione di quanto l'allievo si senta competente nella capacità di studio dal punto di vista metacognitivo, autoregolativo e metaemotivo.

Uno strumento a nostro avviso utile a rilevare, dal punto di vista autoperceptivo degli allievi con bisogni educativi speciali, le variabili tipiche dello sviluppo capacitante, in termini di studio è il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta/QSAr* (Pellerey, 2015) che può essere compilato da allievi dagli 11 ai 13 anni per rilevare il loro grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento<sup>6</sup>. Utilizzabile in contesti didattici e di

<sup>6</sup> Il *QSAr* è stato messo a punto a partire dal *QSA* (Questionario sulle Strategie di Apprendimento) elaborato da Michele Pellerey (1996) e successivamente implementato on line

ricerca educativa (Margottini, 2017; Pellerey, 2013), il QSAr considera centrale la consapevolezza che gli allievi hanno dei processi e delle strategie cognitive, affettive e motivazionali necessarie per l'apprendimento e la capacità di gestirli (Pellerey, 1996), e mostra una sua versatilità nell'operationalizzare alcune variabili tipiche dello sviluppo capacitante in termini di studio e riferibili, in particolare, alle seguenti tre aree di competenza: 1) Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare; 2) Percepire la propria competenza e locus of control; 3) Controllare e gestire ansietà ed emozioni. Inoltre, essendo disponibile su piattaforma *on line*, il QSAr consente di mettere a disposizione una serie di compensazioni: è compilabile mediante il computer; il cursore evidenzia, di volta in volta, l'item da leggere; il testo può facilmente essere ingrandito e, se non si risponde ad alcune domande, il sistema lo segnala. Se necessario, per la compilazione può essere concesso un tempo aggiuntivo e le domande possono essere lette da chi assiste alla compilazione (Chiappetta Cajola *et al.*, 2017).

Nell'ambito di una recente ricerca (Traversetti, 2018a; 2018b) volta ad analizzare come il metodo di studio, nelle sue diverse componenti<sup>7</sup>, possa costituire la *prima misura compensativa* (Cornoldi *et al.*, 2010) per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento/DSA, il QSAr è stato proposto ad un campione di n. 434 allievi (214 di classe V della scuola primaria e 220 di classe I di scuola secondaria di I grado), composto anche da allievi con bisogni educativi speciali, di cui n. 41 con disturbi specifici di apprendimento (15 di scuola primaria e 26 di scuola secondaria di I grado).

L'autocompilazione dello strumento ha consentito di rilevare un profilo individuale di ciascun allievo, in termini di autovalutazione delle competenze strategiche di autoregolamentazione e di autodirezione nell'apprendimento e nello studio (Brockett e Hiemstra, 1991; Zimmermann, 2013) secondo aspetti riconducibili al *capability approach*. Dal focus sugli allievi con DSA, si evince la percezione di maggiori difficoltà, rispetto ai compagni di classe soprattutto della scuola primaria, in merito all'attivazione di processi e strategie (elaborative e grafiche) per capire, sintetizzare e ricordare (fattori C1 e C3). Nel percorso formativo volto alla costruzione della competenza chiave *Competenze personali, sociali e capacità di imparare a imparare*, raccomandata dal Consiglio dell'Unione Europea (2018), risulta quindi necessario adoperarsi per facilitare, in particolare in questi allievi, lo sviluppo della capacità di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, offrendo loro la possibilità di avvalersi dei dati informativi necessari per usare, come direbbe Nussbaum (2000), in modo *propriamente umano* il pensiero e il ragionamento. Inoltre, gli allievi con DSA mostrano uno stile attributivo (fattore A3) che indica la tendenza a rintracciare la causa dei successi e degli insuccessi in elementi incontrollabili, come la fortuna piuttosto che l'impegno o lo sforzo personali. Tale dato,

(Pellerey, 2013). Per un confronto tra il QSA e il QSAr si veda Chiappetta Cajola *et al.* (2017).

<sup>7</sup> La ricerca si è mossa a partire da un quadro teorico sul metodo di studio considerato in relazione all'interazione di tre componenti: 1) strategie cognitive e di apprendimento; 2) organizzazione e pianificazione del lavoro; 3) gestione delle emozioni. Per un approfondimento, si vedano: Chiappetta Cajola e Traversetti (2016; 2017).

interpretato nel quadro dell'*agency* quale dimensione essenziale del metodo di studio nell'ottica del *capability approach*, suggerisce l'importanza di un'azione didattica che consenta agli allievi con DSA di attivarsi in prima persona per trovare le conoscenze da acquisire, comprendendo che la capacità di imparare ad imparare «è frutto di un lavoro progressivo e che la sua modificazione può avvenire grazie all'azione soggettiva» (Traversetti, 2018a, p. 235). Soprattutto nella scuola primaria, gli allievi con DSA mostrano anche inadeguate strategie di controllo delle emozioni (fattore A1) che li rendono più fragili ad affrontare le difficoltà che possono emergere a scuola e nello studio, ad operare scelte e a prendere decisioni, *scegliendole liberamente ed esercitando il proprio senso critico*, così come sottolineato nella citata quarta capacità essenziale per il funzionamento umano.

I risultati desunti dal QSAr, in particolare dai fattori A1, A3, C1 e C3, appaiono dunque essere un'utile base informativa che consente ai docenti di agire affinché anche l'allievo con DSA «sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quando impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti» (MIUR, 2012, p. 35).

## Bibliografia

- Aleandrini G., Giaconi (2012), *Lifelong Learning for inclusion*, Armando, Roma.
- Alessandrini G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Alessandrini G., a cura di (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G. (2016), *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Borkowski J.G., Muthukrishna N. (1994), "Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: Un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe", *Insegnare all'Handicappato*, 8, 3: 229-251.
- Brockett R.G., Hiemstra R. (1991), *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova.
- Chiappetta Cajola L., Chiaro M., Rizzo A.L., Traversetti M. (2017), "Allievi con DSA: comprensione e memorizzazione del testo", *Lifelong Lifewide Learning*, 13, 29: 59-77.

- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2016), “Il metodo di studio come prima misura compensativa per l’inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca”, *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14: 127-151.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2017), *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti, M. (2018), “The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data”, *Education Sciences & Society*, 1: 22-48.
- Consiglio dell’Unione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*.
- Consiglio dell’Unione Europea (2018), *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione ed Apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Cornoldi C., Tressoldi P.E., Tretti M.L., Vio C. (2010), “Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio”, *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1: 77-87.
- Del Gottardo E. (2014), *La dimensione fenomenologica: strategie per l’autoformazione e la cura del sé, ruolo delle professioni di aiuto*, in Binanti L., a cura di, *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (pp. 173-191), Pensa Multimedia, Lecce.
- Delors J. (1997), *Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma.
- Flavell J.H. (1979), *Metacognitive aspects of problem solving*, in Resnick L.B., *The Nature of Intelligence*, Erlbaum, Hillsdale.
- Le Boterf G. (1995), *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d’Organisation, Paris.
- Margottini M. (2017), *Il rilievo delle competenze strategiche nel “Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile”*, in Domenici G., Coggi C., Zanniello G., a cura di, *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l’inclusione* (pp. 293-312), Armando, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*.
- Nussbaum M. C (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum M.C. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. and Sen A.K. (1993), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- OECD (2005), *Communications Outlook 2005*, OECD Publishing, Paris.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Pellerey M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, Roma.
- Pellerey M. (2013), “Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo”, *Orientamenti pedagogici*, 60, 2: 479-497.

- Pellerey M. (2015), *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*, testo disponibile al sito: [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) [ultima consultazione 18/02/2019].
- Pons F., Harris P.L. (2000), *Test of Emotion Comprehension*, Oxford University Press, Oxford.
- Pressley M., Borkowski J.G., O'Sullivan J.T. (1985), *Children's metamemory and the teaching of memory strategies*, in Forrest-Pressley D.L., MacKinnon G.E., Waller T.G., *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 111-153), Academic Press, Orlando.
- Sen A.K. (1982), "Rights and agency", *Philosophy & Public Affairs*, 3-39.
- Sen, A.K. (1986), Chapter 22 Social choice theory, *Handbook of mathematical economics*, 3: 1073-1181.
- Sen A.K. (1992), *Risorse, valori e sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Sen A.K. (1999), "Democracy as a universal value", *Journal of democracy*, 10, 3: 3-17.
- Sen A.K. (2000), *La ricchezza della ragione: denaro, valori, identità*, il Mulino, Bologna.
- Sen A.K. (2001), *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Sen A.K. (2009), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Sen A.K. (2012), "The Global Reach of Human Rights", *Journal of Applied Philosophy*, 29, 2: 91-100.
- Traversetti M. (2018a), *Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio/Students with Learning Difficulties: self-directed learning and study method*, in Notti A.M., Giovannini M.L., Moretti G., *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 223-238), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Traversetti M. (2018b), "Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca", *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2: 283-296.
- WHO (2001), *ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- WHO (2007), *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health- Children and Youth*.
- WHO (2013), *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2017), *ICF 2017, International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- Wilson N.S., Bai H. (2010), "The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition", *Metacognition Learning*, 5: 269-288.
- Zimmerman B.J. (2013), "From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path", *Educational Psychologist*, 48, 3: 135-147.