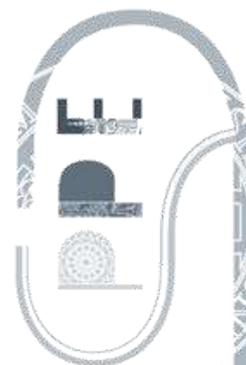


LA PROSPETTIVA ATTUALE DI FREIRE PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E UN SISTEMA CAPACITANTE

PIERGIUSEPPE ELLERANI
Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@unisalento.it



Abstract

The silent crisis – as noted by Nussbaum - that is eroding education meaning at the international level, shows some effects on the evidences on adult learning at international level. The loss of basic skills, highlights the problem of adult incapacitation, marginalization and, more general, the problem of social and cultural innovation. It is emerging the question of learning right and democracy. Freire has created a generative adult education proposal that, starting from the “conscientization” and participation processes, can be linked to current lifelong learning and lifewide learning. Some dimensions of Freire’s pedagogy meet the perspective of the Human Development Approach, showing an interesting connection to some features of the capability approach.

Keywords: Adult education; Capability Approach; Conscientization; Lifelong education; Lifelong learning;

Sunto

La crisi silenziosa – as noted by Nussbaum - che sta erodendo l’educazione a livello internazionale, mostra alcuni effetti nelle evidenze delle ricerche internazionali sull’apprendimento degli adulti. La perdita delle competenze di base pone il problema dell’incapacitazione, della marginalizzazione dell’adulto, e più in generale dell’innovazione. Emerge il problema del diritto all’apprendimento e della democrazia. Freire ha posto in essere una proposta generativa di educazione degli adulti che, a partire dai processi di “coscientizzazione” e di partecipazione, può essere connesso all’attuale lifelong learning e lifewide learning. Alcune dimensioni della pedagogia di Freire trovano riscontro nella prospettiva dello Human Development Approach, mostrando un interessante collegamento con alcune caratteristiche del sistema della capacità.

Parole chiave: Educazione adulti; Capability Approach; Coscientizzazione; Lifelong education; lifelong learning;

Da noi, l’educazione dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento; in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire le antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento che fossero in sintonia col clima nuovo, proprio della transizione.

Paulo Freire, 1973, p.124

Analfabetismo di ritorno e incapacitazione

Lo sguardo che Martha Nussbaum pone sulle cosiddette società democratiche esprime una densa preoccupazione, verso quella crisi silenziosa che sta passando inosservata e che compie, inesorabile, la sua azione di erosione e di danno per il

futuro stesso della democrazia: la crisi mondiale dell'educazione. Il fatto che le nazioni siano sempre più attratte dal profitto e che su di esso regolino i loro sistemi di istruzione, di formazione, di valutazione, evidenzia una direzione funzionalistica dell'investimento in educazione, secondo una prospettiva economicistica. Non a caso la crisi silenziosa sta producendo – almeno nel nostro paese - alcuni significativi effetti emergenti nella popolazione giovane e adulta. Più in generale questi effetti mostrano alcuni aspetti di difficoltà del cosiddetto sistema formale dell'apprendimento:

- dall'analisi dei dati della ricerca PIAAC¹ (Isfol, OECD, 2013). Il mantenimento e lo sviluppo delle competenze in età adulta è seriamente compromesso e mostra come il problema delle basse competenze² sia fortemente presente. Dalla comparazione internazionale emerge un posizionamento del nostro Paese piuttosto modesto, evidenziato dall'alta percentuale di adulti che raggiungono basse soglie di competenza in *literacy* e *numeracy*. Gli esiti di PIAAC per altro sono confermati da altre analisi comparate, nelle quali è possibile trovare ulteriori elementi esplicativi dei risultati. Per esempio consideriamo:

- a) i dati dell'indagine PISA-OECD ricorrentemente confermano un posizionamento relativamente modesto del nostro Paese nelle rilevazioni delle competenze dei quindicenni scolarizzati, sia nella *literacy* che in *numeracy*. Evidentemente tali esiti di performance complessiva del sistema scolastico nazionale non possono che ripercuotersi sulle successive rilevazioni delle competenze in età adulta;
- b) il livello di istruzione e scolarità nel nostro Paese rimane fortemente al di sotto della media europea (Eurostat, 2016), evidenziando una forte dispersione nella scuola superiore una tendenza ancora più accentuata nel sistema dell'Higher Education. Tra coloro che hanno iniziato l'università, infatti, solo il 23% risulta laureato all'età di 30-34 anni, contro il 34,9% della media UE-27. Se si guarda alla percentuale di laureati nella popolazione compresa tra 25-64 anni, si rileva come in 12 regioni italiane tale percentuale non supera il 15%, contro il 25,9% complessivo della UE (dati 2010);

¹ L'indagine PIAAC ha rilevato, attraverso un questionario di background, le competenze utilizzate nei luoghi di lavoro e nella vita quotidiana: *literacy*, *numeracy*, ICT e alcune competenze utilizzate nei contesti di lavoro (definite *generic skills*) come: la discrezionalità, l'apprendimento al lavoro, la capacità di influenzare gli altri, la cooperazione, l'organizzazione del proprio tempo, la resistenza fisica e la destrezza manuale.

² La *literacy* è definita in PIAAC come: "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui a utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale". La *numeracy* è definita come "l'abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta". Il *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati riguarda l'utilizzo della tecnologia digitale, di strumenti e di reti di comunicazione per acquisire e valutare le informazioni, comunicare con gli altri e svolgere compiti pratici. I *reading components* riguardano la valutazione delle componenti di abilità di lettura quali ad es. la conoscenza del vocabolario, e sono stati progettati per fornire informazioni più dettagliate sugli adulti con scarse competenze di *literacy*.

- dalla forte presenza di NEET (Not in Education, Employment, Training). I giovani di 15-29 anni che non studiano e non lavorano rappresentano il 24,3% della relativa popolazione (oltre 2,2 milioni di cittadini) con una incidenza più elevata tra le donne rispetto agli uomini. In Europa, la percentuale dei NEET era del 18,9% nel 2015. Le implicazioni del fenomeno sono duplici: a livello personale, poiché minano l'autostima e pongono a rischio di esclusione sociale; a livello macroeconomico, poiché riducono le capacità non utilizzate, e quindi limitano le possibilità d'innovazione e di sviluppo. La ricerca sui NEET in Italia fotografa di fatto una generazione in panchina, che sta attendendo di entrare in campo, ma che vede il cronometro avanzare immancabilmente. Serena Quarta (2017, p.210), indagando le cause del fenomeno, descrive come tutti i NEET abbiano avuto un percorso di studi frammentato, accidentato, e raramente portato a completamento. Ancor di più, esso è incapace di garantire grandi investimenti nel mercato del lavoro. L'orientamento, punto di ulteriore debolezza, è incapace di indirizzare alla scelta, e l'esperienza del lavoro risulta infine frammentata e spesso poco significativa, e tale da non permettere una costruzione d'identità professionale;

- dalla dispersione scolastica e dal drop-out. Seppure in leggera diminuzione, rappresentano ancor oggi un fenomeno preoccupante, per le implicazioni formative, sociali e di perdita di talenti. I dati riferiti al 2016 (Eurydice; Commissione Europea) evidenziano ancora il 15% di abbandono dei 18-24enni italiani (a fronte del 17,8% del 2011), rispetto a una media in Europa dell'11,1%. Il permanere del fenomeno, non può non far riflettere sul conseguente aumento delle disuguaglianze – educative, formative e di opportunità – che delineano una riduzione dell'esercizio potenziale della cittadinanza, così come dell'inadeguato approccio verso l'apprendimento e insegnamento, poco efficace in termini di differenziazione e metodi per l'inclusione.

Potremmo affermare che gli esiti sull'efficacia dei sistemi formali dell'istruzione e della formazione parrebbero mettere in luce la difficoltà a generare valore educativo permanente, manifestando direttamente un analfabetismo di ritorno, più volte evocato e denunciato da Tullio De Mauro. Assistiamo ad una riduzione dell'area di diffusione del successo formativo, dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze di base durevoli, compromettendo di conseguenza - a breve e lunga scadenza - sia l'appreso che le possibilità di sviluppo personale e di innovazione. L'aumento della cosiddetta area di adulti "low skilled" (De Francesco et alii, 2016), manifesta l'incapacità di coltivare nel tempo le competenze minime acquisite durante le fasi di formazione e di inserimento nel mondo del lavoro. Quanto appare è una riduzione del diritto all'apprendimento individuale e dunque della possibilità di esercitare il diritto di cittadinanza, che evidenzia una sorta di "disconnessione" tra i sistemi formali dell'istruzione e della formazione e la centralità rappresentata dall'apprendimento centrato sulla persona.

In sintesi, la povertà derivata dall'analfabetismo di ritorno può essere assunta come "incapacitazione" (Sen, 2000) alimentata dal circolo vizioso dell'inoccupazione e dall'incapacità di creare contesti generativi di innovazione sociale e di creatività. Questa condizione mina all'origine, dunque, lo sviluppo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Prima ancora, seguendo Borghi

(1987), potremmo dire l'apprendere in sé, esito dell'educare all'autodirezione, all'autoapprendimento, all'atteggiamento libero di curiosità e di innovazione. Attualizzando Borghi, è l'apprendere ad apprendere.

Apprendere dunque ad agire in modo competente è conseguenza dell'educazione a operare con una certa mentalità, che esprime una sorta di "abito mentale". Attraversare le esperienze con atteggiamento riflessivo, apre all'opportunità di formare l'abilità di apprendere dall'esperienza, il che presuppone il "potere" di trattenere dall'esperienza stessa qualcosa che serva per l'attraversamento successivo. Il che significa il potere di modificare le azioni in base ai risultati delle esperienze, e il potere di sviluppare delle disposizioni intellettuali ed emotive (Dewey, 1916; 1992). L'educazione può quindi essere intesa come azione per elevare le forme del pensare e dell'agire, intelligente e competente. Modi di pensare, di osservare e di riflettere rientrano in quelle forme che permettono un uso elastico e perciò vario dell'habitus, e quindi ne permettono una crescita continua. La prospettiva non è banale, poiché permette di guardare ai significati ulteriori della competenza. Arthur Costa (2008) ha posto in stretta relazione la formazione di Habits of Mind³ con i cosiddetti comportamenti intelligenti davanti a situazioni problematiche. Per definizione un problema è qualsiasi stimolo, domanda, compito, fenomeno o divergenza, la cui spiegazione non è immediatamente conosciuta o dimostrata. Dunque porsi innanzi a queste tipologie di problemi permette di comprendere quali atteggiamenti mentali sia necessario attuare per affrontarli in modo efficiente ed efficace, e comprendere quali siano le azioni che si possono compiere quando si affrontano e risolvono problemi in modo intelligente. Le disposizioni sono quindi il "come" apprendere continuamente, rendere risolvibile una situazione difficile, partecipare attivamente alla vita della democrazia. Quando si ricorre a queste risorse intellettuali (disposizioni), i risultati prodotti sono di maggiore significatività anche se questo non comporta di ottenere sempre il successo atteso o desiderato

Educazione come pratica di libertà e human development approach

Appare nitida l'attualità del pensiero e della prassi di Paulo Freire. L'emergenza del processo di nuove alfabetizzazioni che l'epoca di transizione attuale richiede, restituisce all'educazione la prospettiva della "liberazione", fornendo all'uomo e alla donna la capacità di cogliere i temi rilevanti del loro tempo, e agendo contestualmente e conseguentemente sulla realtà (Freire, 1973). Questa capacità "educata" nell'uomo e nella donna, permette di poter decidere tra umanizzazione e disumanizzazione, tra l'essere soggetto oppure oggetto, di esprimere l'adattamento o l'autonomia nella costruzione dei luoghi e contesti di vita, di adeguarsi allo stato di marginalità oppure se intraprendere la strada della trasformazione. I luoghi abitati divengono luoghi dell'"inattuale" se interpretati come realtà che disumanizzano, nei quali prevale l'idea di uomo e donna oggetti,

³ Le attitudini sono modi di pensare e di comportarsi in maniera «intelligente» e consentono di affrontare - e risolvere - le complessità e le ambiguità della vita. Compito dell'educazione dovrebbe essere quello di promuovere il loro pieno sviluppo.

adattati alle marginalità. I luoghi sono dunque da trasformare attraverso un'educazione concepita come creazione del nuovo, non come riproduzione dell'esistente. Educare per assumere un atteggiamento costante di tensione verso una realtà nuova (Borghi, 1987), che permetta di attivare ad un livello più alto possibile, in ogni soggetto, le capacità di autogoverno della società stessa, ossia che diffonda al massimo la qualità educativa in ogni parte della società (Laporta, 1960, p.217). Luoghi di vita e di apprendimento, dunque, che si nutrono di interrelazioni, scambi, reciprocità e che si compiono in quella dimensione intersoggettivo-comunitaria del soggetto storico della "coscientizzazione" (Freire, 1973, pp. 71-72) che nello stesso tempo diviene processo di denuncia e di annuncio. Nei nuovi contesti di marginalità – analfabetizzazione di ritorno, NEET, inoccupazione – i nuovi "oppressi", possono generare, attraverso il processo di coscientizzazione, lo spazio del dialogo in continua crescita, che rende l'uomo e la donna permeabili al cambiamento, co-costruttori di quella coscienza transitiva che conduce a vincere lo scarso impegno e superare la coscienza transitiva naturale, spesso caratterizzata dall'enfasi per il passato (che viene giudicato migliore del presente) e dall'impermeabilità al futuro. La "coscientizzazione" come esito del processo dialogico delle inter-soggettività attraverso la quale il soggetto si ri-educa, ri-forma, ri-apprende, ri-alfabetizza, partecipando alla trasformazione reale delle strutture e dei modelli organizzativi escludenti o costruttori di marginalità. È un processo dunque, che pone la trasformazione come effetto, e la vita degna di essere vissuta, direbbe Martha Nussbaum (2001), come "il tema" attorno al quale assumere potere, personale e sociale. Divenire capaci di riconoscere la non dignità della vita vissuta – apertura della riflessione socio-culturale contestuale – manifesta la scoperta che quell'atto di "ri-conoscere" la propria condizione, comincia soltanto ad essere un processo di "liberazione da", e si trasforma in "coinvolgimento storico [...], inserimento critico nella storia per crearla [...]. Coscientizzazione implica questo inserimento critico nel processo, implica un compromesso storico di trasformazione" (Freire, 1973, pp. 69-70).

L'educazione come pratica di libertà delinea – nella sostanza politica che la prospettiva Freireiana propone – un cittadino formato alle capacità, secondo lo Human Development Approach. Si tratta di riconoscere come l'alternativa principale al modello incentrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano, secondo il quale quanto è veramente necessario sono le opportunità che ogni persona realmente ha negli ambiti chiave della vita. È il cosiddetto sistema delle "capacitazioni umane", interpretate come le libertà sostanziali, delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le possibilità di scelte reali che hanno a disposizione (Sen, 2000, p.293).

In sintesi lo Human Development Approach assume l'idea chiave che conduce verso un approccio alla qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base (Nussbaum, 2012, p.26), che si esprime nelle libertà sostanziali, o capacità, di scegliere una vita cui attribuire valore e in grado di convertire i beni principali in capacità di promuovere i propri obiettivi (Sen, 2000, p.78). L'approccio alle capacitazioni è dunque una "concentrazione" di libertà da perseguire associate a capacità di *funzionare* in alcuni modi specifici di ogni persona, perseguiti per espandere le proprie opportunità di scelta.

L'organizzazione sociale – realizzata attraverso la definizione politica di obiettivi come per esempio il sostegno ad un sistema sostanziale di educazione degli adulti a fianco della formazione continua - dovrebbe mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. Le capacità sono un insieme di opportunità di scegliere e di agire (Nussbaum, 2012), che una persona può mettere in atto attraverso combinazioni alternative di funzionamenti che è in grado di realizzare (Sen, 2000, p.79).

La “combinazione” delle condizioni socio-culturali ed economiche reali con la possibilità – altrettanto reale - di espressione dei funzionamenti, determina la realizzazione di un contesto capacitante. Assume rilievo il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne acquisite da una persona, possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e acquisirne di nuove – capacità interne. Tanto più le condizioni socio-culturali ed economiche permettono equità, tanto più i cittadini possono perseguire funzionamenti individuali a cui attribuiscono valore individuale. In tal senso appare sostanziale la maturazione del processo di coscientizzazione – molto più di una semplice presa di coscienza – che determina una profonda azione trasformatrice dell'uomo sulla realtà sociale. L'educazione alla libertà porta dunque ad una “riflessione sulle stesse sue capacità di riflettere” (Freire, 1973, p.69) permettendone sviluppo, espressione delle potenzialità, e conseguente libertà nelle scelte. Si tratta – nella prospettiva Freireiana – di educare alla decisione, alla responsabilità sociale e politica (1973, p.109), offrendo quel “vero aiuto da dare all'uomo facendolo agente del suo stesso recupero, nel collocarlo in una posizione critica di fronte ai suoi problemi” (Freire, 1973, p.68). È interessante rintracciare i prodromi del concetto di “agency” particolarmente significativo per l'approccio capacitante di Sen e Nussbaum. In particolare Sen (2000, p.85) interpreta l'agentività di una persona riferita alla realizzazione di obiettivi e di valori che essa ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il suo star bene immediato. Le acquisizioni di agency si riferiscono quindi ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che uomini e donne considerano, in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo sociale ed economico della propria comunità, la definizione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente). L'agency è correlata agli approcci che enfatizzano l'auto-determinazione, l'auto-direzione, l'autonomia. L'attenzione per l'agency significa che la partecipazione, il pubblico dibattito, le pratiche democratiche, l'empowerment devono essere promosse insieme al well-being, che, per una persona, non riguarda la totalità dei suoi scopi e obiettivi, ma piuttosto il proprio “benessere”, il “vantaggio personale”. Lo stato di una persona, il proprio essere e agire, potrebbe risultare dalle sue decisioni oppure essere il risultato di una serie di cause interne o esterne. Agency e well-being mettono in evidenza quindi due dimensioni, ovvero le realizzazioni effettive delle attese e la libertà di raggiungerle. Come agenti, le persone dovrebbero essere poste nella condizione di raggiungere gli obiettivi cui attribuiscono valore (desiderabilità).

Possiamo quindi sottolineare come esista un'interdipendenza tra individuale libertà di agency e opportunità sociali, politiche ed economiche a disposizione.

Analogamente, il benessere della persona consiste non solo nelle attività che riesce a svolgere (funzionamenti), ma anche nella sua libertà o opportunità (capacità) di funzionare in modo alternativo. In tal senso lo sviluppo dei contesti come “capacitanti” è una prospettiva pedagogica di sviluppo ecosistemico delle città, dei territori e delle nazioni. Ed è anche questione pedagogica.

Le prospettive di Freire e di Nussbaum convergono nell'interpretazione dell'educazione come fondamento dello sviluppo umano e della democrazia, da una parte per “l'essere tentativo costante di cambiare atteggiamento; in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire le antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento che fossero in sintonia col clima nuovo, proprio della transizione (Freire, 1973, p.114); dall'altra “perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria vita è ingrediente fondamentale di un'esistenza degna, dove il tipo di democrazia che si persegue prevede un ruolo forte per i diritti fondamentali che non possono essere sottratti agli individui dall'arbitrio della maggioranza” (Nussbaum, 2011, p.41-42). Dunque una prospettiva di educare ad apprendere e trasformare, i luoghi della vita e i contesti, come processo di emancipazione e di costruzione della democrazia, con una convinzione della natura etica della pratica educativa in quanto pratica specificatamente umana, totalmente contrapposta ai fini del mercato liberista.

Un progetto generativo per l'educazione degli adulti e di lifelong learning

Lo spaesamento dinanzi alle trasformazioni e alle incapacitazioni assume significati profondi. La perdita dei diritti pone questioni strettamente correlate allo sviluppo umano e alla democrazia. Il rischio di far parte di una delle categorie di analfabeti di ritorno – per un numero sempre maggiore di cittadini - è densa di possibilità. Freire diventa perciò attuale perché indica una strada che ha già percorso con successo: quel processo per l'alfabetizzazione che diventa progetto e metodo. L'azione “transitiva” che restituisce al soggetto “coscienza” di cittadinanza, può avvenire in forza di un lavoro educativo critico e intenzionale, un lavoro educativo che sia cosciente del pericolo di uniformità del pensiero. E ancora una volta l'attualità appare in quella “coscientizzazione” interpretata con una pedagogia per la decisione, per la responsabilità sociale e politica. Dunque in grado di essere orientamento per l'educazione permanente, per un'educazione degli adulti e dei nuovi cittadini, che sa farsi capacitante di agentività ed empowerment. Un'attualità che pone in luce come il processo di essere coscienza non si riferisca solamente agli individui isolati, ma sia delle “comunità” – potremmo dire “delle comunità differenti” – all'interno e attraverso le quali si svolgono la problematizzazione e la trasformazione. Nutrito di cambiamenti, il tempo della transizione significherà molto più che i propri cambiamenti. Esso coinvolge di fatto il cammino accelerato della comunità in cerca di nuovi temi attraverso i quali apprendere (Freire, 1973, p.54).

Conseguentemente l'azione di sviluppo delle comunità diviene prospettiva di policy delineando l'estensione delle potenzialità di apprendimento e di

formazione di una persona lungo tutto l'arco della vita, così come dei luoghi in cui si opera e vive. L'apprendimento si trasforma per tutta la vita (*lifelong*), situandosi nello spazio vitale che essa riesce a costruire nei differenti contesti (*lifewide*) tanto più se può contare, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento (*lifedeep*).

Il tessuto di opportunità – spazio dell'apprendimento ecosistemico – attualizzando il pensiero di Freire e assumendo la visione dei diritti all'apprendimento di Nussbaum, diviene per gli adulti contesto di “lifelong education” riappropriandosi del valore alternativo rispetto al lifelong learning, spesso interpretato come sviluppo di competenze eterodirette, mercantilistiche. Le quattro linee guida esprimono, in sintesi, l'architettura della lifelong education presentata nel Report di Faure: un'*integrazione verticale*, attraverso la quale l'educazione avviene lungo l'arco della vita di ognuno; un'*integrazione orizzontale*, per cui l'educazione avviene anche nei contesti non-formali oltreché formali; *la democratizzazione dell'educazione*, attraverso il processo bottom-up e il coinvolgimento di chi apprende nella definizione del senso e delle azioni, nonché un ampliamento sostanziale dell'accesso; *la learning society*, che delinea la prospettiva verso cui ristrutturare il sistema educativo.

Occorre dunque costruire un tessuto sociale che, nella prospettiva del Capability Approach, potremmo definire come “ecosistema” di apprendimento “capacitante”, attento alle relazioni, a essere sistema di opportunità, a rispettare e vivere l'ambiente, di innovazione sociale, culturale ed economica. Un ecosistema così inteso potrebbe rappresentare un'espressione del *learnfare*, cioè della garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui – nei tempi e nei modi coerenti con i loro bisogni e caratteristiche – ad opportunità di apprendimento generative, dagli esiti dotati di un effettivo valore di scambio e di creatività, in una nuova relazione con le mutate esigenze dell'economia ed i progetti personali di vita.

Bibliografia

- Borghi L. (1987). *L'educazione permanente*, (intervista a cura di Nico Berti), Volontà, n. 41-1.
- Costa, A. (2008), *Learning and Leading with Habits of Mind*, ASCD, Alexandria, MA.
- De Francesco G., Amendola E., Mineo S. (2016). *I low skilled in Italia. Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti*, Osservatorio Isfol n. 1-2/2016.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, Free Press, New York. Tr. it. Dewey J. (1992), *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eurostat (2016). *More and more persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU*, in *Pressrelease*, 81, 16 aprile.
- Eurydice (2017). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, Quaderni di Eurydice- Indire, Firenze.
- Faure E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Report, Parigi: Unesco.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano.
- Isfol (2013). *Piaac-Oecd. Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*, Isfol, Roma.
- Laporta R. (1971). *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.

Quarta S. (2017), *I giovani NEET nell'immobilità del disagio sociale*, in Alfieri S, Sironi E, (a cura di) *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*. Vita&Pensiero, Milano.
Par.: Il percorso di vita verso la condizione di NEET, 204-213.
Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.

