



Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa

Capability Approach and Lifelong Learning: education for sustainable development and economic, global and transformative citizenship

Rosa Cera

Università degli Studi di Foggia
rosa.cera@unifg.it

ABSTRACT

The general purpose of the work is to investigate the relationship between the Capability Approach and Lifelong Learning; the specific objectives consist in applying the Capability Approach to education for sustainable development and economic, global and transformative citizenship. Furthermore, the theoretical description of the Capability Approach's heuristic potential in the conceptualization of Lifelong Learning, education for sustainable development, and economic, global, transformative citizenship turned out to be useful in identifying specific educational implications. Through the Capability Approach, educational experiences are characterized as more holistic and multidimensional personal, social and professional events. Specifically, the Capability Approach presents itself as a structure which can highlight the ability of a community to adapt to changes and contextualize environmental conflicts, helping to identify educational paths useful for overcoming any form of inequality due to exacerbated policies and practices of maximization. To be inspired by the principles of Capability Approach means to promote the development of skills and behaviours necessary to be financially prudent, socially aware and ethically responsible in business, in relationships and towards the environment.

La finalità generale del lavoro è di indagare il rapporto tra Capability Approach e Lifelong Learning; gli obiettivi specifici consistono nell'applicazione del Capability Approach all'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa. Inoltre, la descrizione teorica del potenziale euristico del Capability Approach nella concettualizzazione del Lifelong Learning, dell'educazione allo sviluppo sostenibile, della cittadinanza economica, globale e trasformativa è utile nell'individuazione delle specifiche ricadute educative. Attraverso la Capability Approach, le esperienze educative si connotano come eventi personali, sociali e professionali più olistici e multidimensionali. Nello specifico, la Capability Approach si presenta come struttura in grado di interpretare la capacità di una comunità di adattarsi ai cambiamenti e di contestualizzare i conflitti ambientali, individuando percorsi educativi utili al superamento di ogni forma di disuguaglianza, dovuta a esacerbate politiche e pratiche di massimizzazione. Ispirarsi ai principi della Capability Approach significa favorire lo sviluppo di capacità e comportamenti necessari per essere finanziariamente prudenti, socialmente consapevoli ed eticamente responsabili negli affari, nelle relazioni e nei confronti dell'ambiente.

KEYWORDS

Capability approach, Lifelong learning, Education for economic citizenship, Education for sustainable development, Education for global and transformative citizenship.
Capability approach, Lifelong learning, Educazione alla cittadinanza economica, Educazione allo sviluppo sostenibile, Educazione alla cittadinanza globale e trasformativa.

Introduzione

La finalità generale di questo lavoro è di comprendere il rapporto tra *Capability Approach* (CA) e *Lifelong Learning* (LLL), mentre gli obiettivi specifici consistono nell'applicazione del CA all'educazione alla cittadinanza economica (ECE), globale e trasformativa (ECGT) e allo sviluppo sostenibile (ESS), per poi analizzare le ricadute pedagogiche del CA.

Il CA è associato ai nomi dell'economista Amartya Sen e della filosofa Martha Nussbaum. Nel modello di CA proposto da Sen (1999), la persona è posta al centro dell'analisi dello sviluppo umano, non più considerato strettamente collegato al PIL, come avviene nella teoria del capitale umano, ma associato al benessere collettivo. Per Sen, il PIL non può essere l'unico e affidabile parametro per valutare il benessere, trascurando così elementi come la libertà, ritenuta invece viatico indispensabile nell'aiutare le persone a intraprendere attività autonome e finalizzate ad assicurare un maggiore sviluppo economico. La qualità della vita, la soddisfazione umana e la sicurezza sono considerate da Sen antecedenti allo sviluppo economico e non viceversa. Nel conseguimento della soddisfazione della vita, l'educazione aiuta le persone a realizzare i propri obiettivi, che non sono solo di carattere economico, e strettamente individualistici, ma di tipo altruistico e quindi finalizzati al rispetto dell'ambiente e della natura.

In questo lavoro, non si intende fare una disamina dettagliata dei modelli di CA di Sen e di Nussbaum, anche perché è stato finora scritto molto sull'argomento (Alessandrini, 2014; Carlson, Nguyen, e Reinardy, 2016; Lozano et al. 2012), ma di fare riferimento solo ad alcuni aspetti di entrambi i modelli in relazione al loro rapporto con il LLL e in particolare con ECE, l'ECGT e con ESS. Sono state, ad esempio, prese in esame alcune di quelle funzioni che Sen considera cruciali nel proprio approccio come l'ambiente pulito e l'accesso all'educazione. Nel modello di CA di Sen, le funzioni assicurano la soddisfazione alla vita e pongono la persona nelle condizioni di effettuare scelte individuali e ritenute le migliori per la propria esistenza. Pertanto, le capacità e i funzionamenti sono caratteristiche identificanti una specifica situazione oltre a essere fortemente correlati al contesto (Sen, 2007). In sostanza, il CA si basa su una visione della vita considerata come una combinazione di varie "azioni e modi di essere" (chiamate "funzioni"), con la qualità della vita (Sen, 1993) e il concetto di "funzionamento" consiste nel valore che ogni persona attribuisce a quello che fa o a quello che in realtà è. Al contrario, la "capacità" di una persona è un tipo speciale di libertà, e in quanto tale, è associata alla capacità di ottenere varie combinazioni di funzioni che possono essere confrontate l'una contro l'altra, in base a ciò che ognuno/a ritiene essere importante per sé (Sen, 2009). Il CA di Sen, pur essendo stato apprezzato per il suo dinamismo, è stato anche oggetto di critica da parte di alcuni studiosi (Nussbaum, 2011), per essere privo di un elenco di capacità di riferimento che possano rappresentare la soglia del benessere umano, oltre all'eccessivo individualismo nel considerare il benessere umano. Per quanto riguarda l'eccessivo individualismo, è indubbio che Sen sia un sostenitore dell'autonomia individuale e della democrazia liberale, e che ritenga dannoso identificare le persone in termini d'identità di gruppo tradizionali come la famiglia, l'etnia e le religioni, in quanto sostiene che questo genere di identificazione finisca per danneggiare la dinamicità delle aspirazioni e delle scelte individuali (Sen, 2010). Tuttavia, Sen, pur essendo un difensore dell'agency individuale, intesa come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti, sostiene l'importanza della partecipazione, in particolare nella ricerca di soluzioni a problemi comuni. Per quanto riguarda invece la critica relativa alla mancanza di un elenco

di capacità, Sen ritiene che l'elenco sia inappropriato data la versatilità e il dinamismo di cui le capacità stesse si caratterizzano.

A differenza di Sen, Nussbaum (2011) ha ritenuto, invece, necessario fornire un elenco preciso di dieci capacità, intese come bussola di riferimento per l'identificazione dello sviluppo umano, tra queste include la salute, l'immaginazione e l'autoespressione, la ragione pratica, il pensiero critico e il gioco. Nel CA di Nussbaum, il concetto di educazione è costantemente presente, un concetto quest'ultimo ispirato alla filosofia aristotelica e in particolare all'idea che Jhon Dewey ha dell'educare. La filosofia aristotelica, come un pò tutte le filosofie pratiche dell'occidente (García, Gozávez, Vázquez, e Escámez, 2010), attribuendo particolare valore alla saggezza pratica, sostiene che sia importante non solo conoscere gli obiettivi prioritari dell'educazione, ma soprattutto saperli applicare alla pratica (Aristotele, 2002). In tempi più recenti, è stato Dewey a porre in evidenza lo stretto rapporto tra filosofia ed educazione, sostenendo che la filosofia nella propria pratica riflessiva segue la corrente educativa nell'individuazione di alcune possibili soluzioni ai problemi sociali, così come si presentano in uno specifico momento storico (Dewey, 1916).

Nussbaum, ispirandosi al concetto di educazione di Dewey, ha elaborato un modello di sviluppo umano, considerato come elemento indispensabile per la democrazia e per la coltivazione di una guida civica globale. Il modello di sviluppo umano proposto da Nussbaum nasce, infatti, da una visione umanista dell'educazione che funge da guida nell'affrontare le continue trasformazioni presenti nel panorama dell'apprendimento globale, in cui il ruolo degli educatori continua a essere prioritario nel facilitare l'apprendimento per lo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2015a). L'educazione sembra, quindi, rivestire un ruolo centrale nel CA, in quanto necessaria allo sviluppo delle capacità, finalizzate al conseguimento del benessere umano. Il rapporto tra educazione e capacità è, però, bidirezionale, inteso sia in termini di capacità di accedere all'educazione (ad esempio, la scolarizzazione e l'accesso alle università sono facilmente fruibili da tutti?), sia anche nelle capacità che le persone ottengono attraverso l'educazione stessa (ad esempio fiducia in se stessi, competenze economiche). Parlando di capacità di accesso all'educazione, vale la pena riconoscere il ruolo che le aspirazioni dell'individuo svolgono riguardo a questo argomento. Le aspirazioni, elemento basilare nel discorso sulla politica educativa, svolgono un ruolo di sblocco dell'*agency* individuale, aiutando così la persona a orientarsi nella scelta degli obiettivi da perseguire, considerando però il proprio futuro sempre in relazione non solo a se stessi ma anche agli obiettivi degli altri. Il CA considera, quindi, l'aspirazione come un "funzionamento" o come una meta-capacità, e il modo in cui vengono generate le aspirazioni, insieme ai fattori che le aiutano o le ostacolano, esercitano un'influenza notevole su coloro che intendono conseguire le aspirazioni stesse.

1. Il rapporto tra CA e LLL

Nonostante il rapporto tra educazione e CA sia stato ampiamente indagato (Walker e Unterhalter, 2007), la maggior parte degli studi si concentra sull'educazione formale, trascurando l'applicabilità del CA al LLL, e alle sue forme di educazione non formale e informale.

Riguardo al Lifelong Learning (LLL) esiste una cospicua letteratura (Boyadjieva et al. 2012; Milana e Holford, 2014), e il concetto ha acquisito nel tempo sempre

maggior importanza a seguito dell'enorme insicurezza nel mercato del lavoro e del bisogno permanente di acquisire nuove competenze. Gli studi sull'apprendimento basato sulle competenze hanno permesso, finora, di comprendere lo sviluppo delle abilità e di considerare la persona nella sua esteriorità (Acedo e Hughes, 2014), la CA preferisce, invece, considerare la persona nella sua interiorità, per la soddisfazione personale e l'autonomia. Il Rapporto Delors (1996) studia, ad esempio, la persona nella sua visione olistica, puntando l'attenzione soprattutto sulla dimensione umana dell'esperienza educativa e considera la CA di Sen come un importante percorso per raggiungere gli obiettivi di un'educazione olistica all'interno di un contesto di LLL. Nelle Raccomandazioni sull'educazione degli adulti adottata dall'Assemblea Generale dell'UNESCO (2015a), compare una precisa definizione di ciò che s'intende per apprendimento degli adulti e si sottolinea la necessità di dotare le persone delle capacità necessarie per esercitare i loro diritti e assumere il controllo dei loro destini. Il coinvolgimento più attivo degli adulti nelle società, oltre a promuovere lo sviluppo personale e professionale, contribuisce alla crescita economica sostenibile e inclusiva, assicurando così prospettive di lavoro più dignitose e soddisfacenti. È proprio attraverso l'attivismo e l'altruismo che gli adulti possono, infatti, contribuire ad alleviare la povertà, migliorare la salute e il benessere, favorendo lo sviluppo di società basate sull'apprendimento sostenibile. Nelle Raccomandazioni dell'Unesco (2015a), se da un lato viene posta particolare attenzione ai risultati da conseguire attraverso l'educazione degli adulti, dall'altro viene però trascurata l'importanza della questione relativa al come e al dove questi adulti potrebbero imparare, diventare più istruiti e su come l'apprendimento degli adulti potrebbe essere finanziato (Milana, Holford, Hodge, Waller, e Webb, 2017). Inoltre, nel documento si fa confusione tra educazione degli adulti e apprendimento, attribuendo ad entrambi quasi lo stesso significato. L'educazione dovrebbe, invece, essere considerata come elemento vitale nei processi d'apprendimento e lo stesso apprendimento (adulto) non dovrebbe essere pensato in opposizione all'educazione (degli adulti), ma come il legame indissolubile che collega i singoli processi alla complessità della vita sociale contemporanea (Rasmussen, 2018). Il contributo che l'educazione e l'apprendimento degli adulti possono, quindi, apportare all'Agenda 2030 non dovrebbe ridurre l'educazione all'apprendimento (o viceversa), ma riconoscere che sono elementi inseparabili che collegano le persone alle loro complesse vite sociali.

Melanie Walker (2010) è stata una delle prime ad applicare la CA all'educazione degli adulti, sottolineandone la caratteristica di essere uno strumento di trasformazione per gli individui e per la società. CA e LLL sono, infatti, in relazione tra loro grazie all'ampio profilo educativo della stessa CA, la cui applicazione permette non solo di individuare i risultati d'apprendimento, ma di identificare anche gli elementi salienti delle trasformazioni individuali che l'esperienza educativa produce. Per questa ragione, attraverso la CA, il LLL acquisisce le caratteristiche di evento personale, sociale e professionale più olistico e multidimensionale.

Il concetto di capacità presente nel CA ha alcuni tratti in comune con il concetto di competenza che troviamo in DeSeCo (Definition and Selection of Competencies - progetto dell'OECD finalizzato a fornire un metodo concettuale per arrivare all'identificazione delle competenze chiave e rafforzare gli studi internazionali per misurarne il livello in giovani e adulti). Competenze queste caratterizzate per l'interdipendenza, la continua mutabilità e quindi la necessità di riformularle continuamente. Al di là delle similarità presenti nella CA e in DeSeCo,

emergono anche profonde differenze: la nozione di capacità di Sen è, ad esempio, più ampia e intrinsecamente orientata, in quanto sostiene la libertà umana e l'autonomia personale come obiettivo (Lozano et al. 2012). Per Sen, l'"agency individuale" e la "scelta" sono fondamentali poiché assicurano all'individuo la libertà di scegliere tra varie capacità per trasformare se stesso e la società. Unitamente allo sviluppo individuale, Sen riconosce la dimensione sociale dell'individuo, considerato come potenziale agente di trasformazione all'interno di un più ampio contesto sociale. Inoltre, la CA e DeSeCo riconoscono entrambi la dimensione economica e utilitaristica del processo educativo; Sen va, però, oltre la visione pragmatica dell'educazione per abbracciare una dimensione più etica, basata su valori come quelli della giustizia e della libertà che permettono all'individuo di conservare la propria autonomia. Il quadro di competenze presente in DeSeCo affonda chiaramente le proprie radici nella teoria del Capitale Umano, in cui l'educazione è considerata il fattore chiave per la produttività economica (Lozano et al. 2012). Sen ha messo, invece, in discussione la mera visione utilitaristica dell'educazione, valorizzandone in particolare la dimensione olistica in cui ogni esperienza educativa si presenta come un ricco mosaico di capacità e risultati. Lo sviluppo delle capacità dipende, quindi, non solo da fattori e qualità interni all'individuo, ma anche da fattori esterni e ambientali che a volte sono anche causa di situazioni di privazione: la povertà può, ad esempio, essere causa di privazione delle capacità e può dipendere da fattori come l'età, la disabilità e il genere (Sen, 2010).

Ancora oggi, il dibattito attorno al LLL e al suo rapporto con la CA rimane estremamente vivace, in quanto è stato definito non solo come un nuovo paradigma dell'educazione nelle società contemporanee (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2018), ma anche come una dimensione attraverso la quale diventa possibile comprendere le cause che determinano situazioni estreme di povertà in cui versano molti individui. In particolare, attraverso la CA è possibile individuare alcune cause della povertà, poiché nell'esaminare le situazioni di disagio vengono considerati sia il ruolo svolto dall'"agency individuale" sia quello delle istituzioni, oltre alla funzione svolta dai cosiddetti "fattori di conversione", come quelli personali, sociali e ambientali, nell'influenzare la libertà di ogni persona nel convertire alcune condizioni favorevoli in capacità. Il CA nel prestare particolare attenzione all'*agency* e nel considerare le persone dignitose e responsabili, ritiene che siano in grado di modellare la propria vita alla luce degli obiettivi che desiderano conseguire. Ed è questa la ragione per cui il CA considera il LLL non solo come risultato di *agency*, ma anche come processo di *agency* e coloro che decidono di impegnarsi nel LLL sono ritenuti responsabili della propria decisione. L'*agency* e le aspirazioni, sono, pertanto, considerate fondamentali in tutte quelle forme di educazione che vanno oltre l'obbligatorietà della frequenza scolastica. Una ricerca effettuata tra il 2007 e il 2011 ha rilevato, ad esempio, la frequenza da parte degli adulti ai percorsi educativi in alcuni paesi europei, evidenziando come esistano differenze significative tra i paesi nella misura in cui le persone aspirino all'apprendimento permanente. L'analisi dei dati dell'indagine hanno dimostrato come il livello di aspirazioni al LLL è diminuito in metà dei paesi considerati e che questa diminuzione si verificava in misura maggiore tra le persone che non avevano mai partecipato a un percorso educativo, ma che desideravano farlo, rispetto a persone che avevano già partecipato (Ilieva-Trichkova, 2016).

In questo lavoro, la descrizione teorica del potenziale euristico del CA nella concettualizzazione del LLL è risultata utile nell'applicazione del CA all'ECE, all'ECGT e ESS.

2. Educazione alla cittadinanza economica (ECE) con la CA

Il concetto di cittadinanza economica è legato al raggiungimento della cittadinanza globale e degli obiettivi di sviluppo sostenibile. L'ECG e l'ESS sono state promosse da organizzazioni come il Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia (UNICEF), l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO) e altri (UNESCO, 2014; UNESCO, 2016; UNICEF, 2012;). Per questa ragione, è importante che il concetto di cittadinanza economica diventi parte integrante del discorso contemporaneo sull'educazione dei giovani e di quegli adulti che in passato non hanno ricevuto un'adeguata formazione in questo settore.

Il *Child and Youth Finance International* (CYFI) lavora per fornire ai bambini e ai giovani di tutto il mondo l'accesso ai servizi finanziari, accrescere la loro consapevolezza dei diritti economici e responsabilizzarli a costruire i propri beni, investire nel loro futuro e infine rompere il ciclo di povertà, attraverso l'inclusione finanziaria, sociale e l'educazione al sostentamento (CYFI, 2016b). Attualmente, vi è una particolare attenzione alla creazione della cultura del risparmio, al miglioramento delle abitudini di risparmio e alla creazione di opportunità di lavoro non solo per i giovani, ma anche per gli adulti che hanno perso la loro occupazione (Cronen et al. 2017; OECD, 2017). La capacità finanziaria e i mezzi di sussistenza sostenibili sono stati, infatti, al centro delle agende delle autorità nazionali e regionali, delle organizzazioni della società civile e delle istituzioni finanziarie (*Population Reference Bureau*, 2013). Queste capacità sembrano, però, essere raggiungibili solo attraverso adeguati percorsi educativi che trasmettano ai giovani come anche agli adulti, privi di lavoro, le competenze finanziarie, sociali e di sussistenza e le opportunità necessarie per migliorare la propria situazione economica e la propria qualità di vita. È indubbio che le ricadute positive dell'educazione finanziaria sono facilmente individuabili se indirizzate ai giovani, ai quali viene, in questo modo, offerta la possibilità di acquisire consapevolezza dei rischi finanziari, diminuire la vulnerabilità economica e saper prendere decisioni finanziarie più responsabili. Per quanto riguarda gli adulti, il lavoro educativo non consiste solo nel trasmettere specifiche conoscenze e competenze, ma nel cercare soprattutto di sradicare comportamenti finanziari errati e ormai radicati nel tempo (Walstadm et al. 2017). Nonostante il ruolo imprescindibile del LLL nell'ECE, è indubbio però che a essere maggiormente esposti ai rischi della finanza dello sfruttamento o all'esclusione finanziaria siano proprio i giovani a causa della loro vulnerabile età (Demirguc-Kunt et al. 2015). La mancanza di un'adeguata inclusione finanziaria unitamente all'assenza di specifiche competenze in questo settore spesso diventano, così, causa di situazioni estreme di povertà. È proprio l'inclusione finanziaria a garantire, infatti, la crescita economica, la riduzione della povertà, il benessere finanziario delle persone e la loro inclusione economica e sociale, attraverso la fornitura di servizi finanziari più accessibili e appropriati. Fino ad oggi sembra, però, esserci stata poca ricerca sulla comprensione di cosa significhi capacità finanziaria per le persone a basso reddito nei paesi in via di sviluppo o per esplorare la potenziale relazione tra capacità e inclusione finanziaria e se ciò porti effettivamente a miglioramenti del benessere per quanti vivono in condizioni di povertà estrema (Storchi e Johnson, 2016). Tra le capacità finanziarie, quella di saper prendere decisioni è sicuramente la più importante, poiché agevola l'inclusione nel mondo della finanza che altrimenti non potrebbe essere garantita dalla sola alfabetizzazione finanziaria. La maggiore comprensione delle modalità con cui vengono prese le decisioni si deve, quindi, all'econo-

mia comportamentale, che ha sostituito il concetto di alfabetizzazione con quello di capacità finanziaria, considerato più inclusivo e utile nella rappresentazione della molteplicità di fattori che sono alla base del processo decisionale. La capacità finanziaria è composta da innumerevoli fattori, personali, motivazionali e ambientali, è particolarmente dinamica e soggetta a continui mutamenti, in quanto dipendente dalle circostanze ambientali e personali (Accion, 2013).

L'applicazione della CA di Sen agli studi sull'economia comportamentale potrebbe, ad esempio, migliorare la comprensione del come e in quale misura i poveri interagiscono con i servizi e le transazioni finanziarie e come questi ultimi potrebbero migliorare il loro benessere (Storchi e Johnson, 2016). Secondo la CA, l'inclusione finanziaria dovrebbe in primo luogo prendere in considerazione ciò che per gli individui significa avere "una buona vita" e in secondo luogo valutare se il sistema finanziario a loro disposizione li supporta nel raggiungimento dei propri obiettivi. In altre parole, il valore dell'inclusione finanziaria non sta nei servizi di per sé, ma in ciò che questi servizi consentono alle persone di perseguire, nel fatto che dovrebbero facilitare il perseguimento da parte delle persone delle loro finalità. Pertanto, valutare l'inclusione finanziaria per il suo potenziale a sostegno del benessere va oltre la considerazione del numero e della qualità dei servizi finanziari, giudicati sulla base della convenienza, del prezzo, della sicurezza e della flessibilità, per valutare come questi servizi finanziari siano utilizzati dagli individui e come li aiutino nel raggiungimento dei loro obiettivi. Solo in questo modo, sarà possibile per il mondo della finanza essere in sintonia con l'ambiente sociale e culturale di riferimento, piuttosto che apparire come qualcosa di distante che non riflette i valori e gli ideali di quanti vivono nel medesimo ambiente. A tale riguardo, risulta pertinente la distinzione che Sen fa tra mezzi e fini del benessere, sostenendo che solo i fini hanno un'importanza intrinseca per la qualità della vita, mentre i mezzi, come il denaro e le risorse economiche dovrebbero essere considerati come strumenti per il raggiungimento del benessere (Sen, 1999). Tuttavia, questo non sta a significare che le risorse non siano ugualmente importanti per il benessere, anche se in misura minore rispetto al "saper essere" e "saper fare" delle persone. Contrariamente a quanto sostenuto da Sen nel CA, la politica attuale tende, invece, a considerare il benessere solo sulla base di una maggiore inclusione finanziaria e su una migliore qualità di servizi finanziari offerti. La CA preferisce, quindi, considerare l'inclusione finanziaria in termini di benessere, esplorando i modi in cui le persone gestiscono il proprio denaro e risorse, e in che modo intendono realizzare i loro obiettivi di "buona vita". Sen non attribuisce solo valore ai risultati finali cioè al raggiungimento del benessere, ma anche al processo di selezione, ponendo in luce l'importanza della libertà di scelta delle persone di raggiungere i loro obiettivi di benessere come meglio credono. La distinzione di mezzi e fini fatta da Sen suggerisce che la gestione del denaro e delle risorse economiche dovrebbe essere considerata solo come strumentale per il conseguimento di altri risultati riguardanti il benessere, come l'educazione o la salute. Tuttavia, gli studi sul benessere sostengono che il denaro e le risorse economiche sono sia strumentalmente sia intrinsecamente importanti per il conseguimento del benessere stesso (Ibrahim, 2011). Le pratiche finanziarie (i modi in cui le persone gestiscono i loro soldi e le risorse economiche) adottate dalle persone povere possono, quindi, essere valutate sia per il valore in sé sia per il raggiungimento di altri obiettivi importanti.

Il benessere auspicato da Sen nel CA, potrebbe essere, quindi, raggiunto attraverso l'ECE, intesa in senso olistico (CYFI, 2016a) e includente l'educazione finanziaria, l'educazione sociale/e alla vita e l'educazione al sostentamento (Pen-

ner e Sanderse, 2017). L'educazione finanziaria è finalizzata al conseguimento di conoscenze e abilità finanziarie; l'educazione sociale consente, invece, l'acquisizione di abilità che migliorano la consapevolezza delle persone riguardo ai loro e agli altrui diritti, come ad esempio la tutela ambientale e la salute. Le abilità di vita fanno parte dell'educazione sociale e comportano la risoluzione di problemi, il pensiero critico e le abilità interpersonali. L'educazione al sostentamento dovrebbe, infine, contribuire all'acquisizione di quelle capacità che favoriscono lo sviluppo sostenibile, basato su un equilibrio perfetto tra capacità imprenditoriali e occupazionali. Pertanto, l'obiettivo finale dell'ECE è quello di educare giovani e adulti a essere più responsabili e impegnati cittadini dell'economia globale, al fine di creare un mondo più sostenibile con meno disuguaglianze e ingiustizie.

3. Educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) con la CA

L'educazione finanziaria unitamente a quella sociale e al sostentamento sono considerate propedeutiche al conseguimento della cittadinanza globale e alla realizzazione degli obiettivi dello sviluppo sostenibile (Unesco, 2015b). Nel Rapporto "Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?" l'Unesco (2015c), considera la sostenibilità come azione responsabile degli individui e delle società in vista di un futuro migliore per tutti, sia a livello locale sia globale, e lo sviluppo socio-economico finalizzato al soddisfacimento degli imperativi della giustizia sociale e della gestione dell'ambiente. In altre parole, educare allo sviluppo sostenibile significa promuovere azioni e stili di comportamento che siano reciprocamente vantaggiosi sia per l'ambiente sia per le comunità umane e che siano il risultato di un nuovo rapporto tra cultura e politica, economia e pedagogia (Malavasi et al. 2018). La sostenibilità è una visione concettuale, etica e politica che trascende il rispetto per la qualità dell'ambiente, includendo altri obiettivi come la scomparsa della povertà attraverso la sua progressiva riduzione, l'uguaglianza dei sessi, la promozione alla salute, la trasformazione rurale, i diritti umani, la cultura della pace, la produzione e il consumo responsabile, il rispetto della diversità culturale e le pari opportunità di accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Ponce et al. 2018).

I valori su cui si basa l'educazione alla sostenibilità del pianeta, presenti nel Rapporto dell'Unesco, concordano con i valori della CA di Sen e Nussbaum, argomento questo ancora scarsamente indagato poiché la sostenibilità non è stata mai considerata un obiettivo dell'educazione prima del Rapporto stesso del 2015. Ed è solo nel 2015 che l'ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite) ha individuato nell'Agenda 2030 i 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile, tra cui radicare la povertà in tutte le sue forme, ridurre le disuguaglianze e combattere il cambiamento climatico. La CA, basata sullo sviluppo umano, è stata finora poco applicata alle questioni ambientali al punto che Lessmann e Rauschmayer (2013) sollevano la questione di come il quadro teorico della CA possa essere applicato nella *governance* dello sviluppo sostenibile, considerata la scarsità dei lavori scientifici in questo settore. Un'eccezione è rappresentata dagli studi scientifici di Jentoft e colleghi (2010), i quali facendo riferimento alla CA di Sen (1999), e in particolare alla nozione di libertà, evidenziano come lo sfruttamento eccessivo dell'ambiente e dei beni comuni non sia dovuta alla libertà illimitata, come comunemente creduto, ma piuttosto alla restrizione della libertà. Sen (1999, 2013) ritiene, infatti, che le persone debbano essere attivamente coinvolte nella piani-

ficazione del loro futuro e non essere i destinatari passivi di programmi progettati da altri. Per questa ragione, la CA è considerata una struttura in grado di interpretare la capacità di una comunità di adattarsi ai cambiamenti e contestualizzare i conflitti ambientali (Griewald e Rauschmayer, 2014). Inoltre, è in grado di facilitare diversi accordi sociali, economici e politici, evitando così che vengano prese decisioni che possano aggravare le disuguaglianze, distruggere l'ambiente e minare le opportunità delle persone di vivere bene (Deneulin, 2014). Al di là della libertà, un altro valore fondamentale per lo sviluppo sostenibile e che ritroviamo nella CA è quello della dignità, intesa come elemento imprescindibile per qualsiasi essere umano, a differenza di quanto sostiene Kant, secondo il quale invece la dignità esiste solo in presenza della razionalità argomentativa, unica in grado di garantire a ogni persona di vivere la sua vita secondo i propri progetti (Kant, 2002). Per Nussbaum, la dignità umana non si caratterizza per la sola razionalità, ma anche per la socievolezza, i bisogni fisici oltre alla necessità di assistenza che sono parte sia della razionalità che della socievolezza stessa (Nussbaum, 2006). Inoltre, il significato del valore della dignità dipende da altri due valori: il rispetto e l'uguaglianza. Il rispetto è strettamente correlato alla dignità, in quanto rispettare una persona significa comprenderne le capacità e aiutarla nella realizzazione dei propri progetti di vita. L'uguaglianza fonda, a sua volta, le radici nelle pari dignità e negli uguali diritti per tutti: diritto all'educazione, all'assistenza sanitaria e al lavoro.

Attraverso il pensiero di Nussbaum e di Sen è stato possibile prendere atto dei disastri che il modello di sviluppo, inteso in termini di prodotto interno lordo (PIL), continua a mietere nell'ambiente, determinando gravi squilibri in natura come il riscaldamento globale, la scomparsa di risorse non rinnovabili e le catastrofi naturali. Inoltre, continuando a considerare la crescita economica come fine a se stessa, vengono ignorate le conseguenze perverse che ne derivano come la strumentazione di persone, le disuguaglianze sociali e la violazione dei diritti fondamentali dei cittadini. Il modello di sviluppo proposto dal CA di Nussbaum considera, invece, la persona fine a se stessa e la crescita economica come un mezzo per aiutare la persona a realizzare i propri progetti di vita, basati su specifici valori, come quelli del rispetto per l'ambiente e la natura. La compatibilità della CA con le questioni ambientali emerge, ad esempio, da alcuni studi di Bockstael e Berkes (2017), i quali hanno applicato la CA nell'analizzare la *governance* ambientale in una comunità costiera in Brasile, indagando così le controversie ancora esistenti tra i concetti di conservazione e sviluppo. L'applicazione del CA, negli studi di Bockstael e Berkes, ha consentito di rilevare come i valori dello sviluppo economico in quest'area del Brasile continuino ad avere la precedenza sui desideri e sugli obiettivi di vita delle popolazioni. Questa indagine ha, però, anche messo in luce l'inefficacia del concetto di argomentazione pubblica, finalizzata alla riduzione delle ingiustizie, auspicata da Sen (2009). La partecipazione pubblica non è, infatti, sempre sufficiente a garantire alle persone il raggiungimento dei loro obiettivi, soprattutto quando le controparti hanno valori e interessi differenti. L'inefficacia di alcuni valori presenti nel CA di Sen, è stata posta in luce anche da altri studiosi (Pelenc et al. 2013), i quali, questa volta, hanno messo in discussione il concetto di responsabilità, considerato inadeguato alla valutazione delle problematiche ambientali poiché troppo basato sulla consequenzialità (vale a dire la responsabilità *ex post*), quando invece in natura gli errori compiuti dagli uomini raramente possono essere riparati *ex post*. Per questo motivo, gli studiosi concordano nell'ampliare il concetto di responsabilità di Sen, attribuendogli un valore anche *ex ante*.

Al di là di queste critiche, educare allo sviluppo sostenibile significa, quindi, prendere in considerazione valori, comportamenti, modi di essere e di fare che si ritrovano anche nell'ECE e nell'educazione alla cittadinanza globale (ECG) e che sembrano concordare con i valori presenti nei modelli di CA di Sen e Nussbaum. Il concetto di cittadinanza globale include, infatti, valori come quelli della consapevolezza, della cura, del rispetto della diversità culturale, della giustizia sociale, della sostenibilità, insieme a un senso di responsabilità nell'agire. Così interpretata, la cittadinanza globale prevede che gli individui non si assumano solo la responsabilità delle proprie azioni, ma anche del mondo che li circonda. Pertanto, i cittadini che vivono in un contesto globale hanno l'obbligo di comprendere la complessità delle problematiche ambientali e di contribuire alla sostenibilità sociale ed economica attraverso l'impegno attivo della comunità sia a livello locale che globale (UNESCO, 2014). Educare alla cittadinanza economica e globale e allo sviluppo sostenibile attraverso l'applicazione del CA significa, quindi, contribuire alla creazione di ambienti economici e sociali che facilitino la prosperità e l'uguaglianza, la riduzione della povertà e il rispetto della natura e dei luoghi in cui si vive.

L'assemblea generale delle Nazioni Unite (2015), pur riconoscendo che in alcune aree ci sia stata una riduzione della povertà, ritiene che non sia stata ancora fatta chiarezza sulle cause che determinano la povertà e le disuguaglianze. Per questa ragione, l'Assemblea ha definito, nell'Agenda 2030, un'ampia gamma di obiettivi economici, sociali e ambientali, promettendo anche società più pacifiche e inclusive. Nel raggiungimento degli obiettivi definiti dalle Nazioni Unite, la pedagogia è chiamata a rivestire un ruolo cruciale nella progettazione di curricula educativi finalizzati all'acquisizione di specifiche abilità in campo ambientale, economico e sociale. Questo significa, attribuire la dovuta importanza all'educazione permanente sin dalle prime fasi della vita e favorire lo sviluppo di un pensiero ecologico capace di conoscenza e comprensione, di capacità di immaginare modi ecologici di abitare la Terra, di un'etica di rispetto e cura, che coinvolga l'empatia con la natura, la pro-socialità, il pensiero riflessivo, la comprensione consapevole delle emozioni, la narrazione, il dialogo e la cooperazione (Dozza, 2018).

4. Le ricadute pedagogiche del CA nell'ECE e nell'ECGT e nell'ESS

L'attuale contesto educativo sembra essere modellato da concetti come quelli della globalizzazione, del neoliberalismo e dell'economia della conoscenza (El-Khayat, 2018).

Il neoliberalismo, spesso confuso con la forma economica della globalizzazione, accusato di essere troppo orientato al mercato (Tilak, 2015) ha portato con sé l'immagine dell'individuo "interessato all'individuo", dell'economia basata sul libero mercato e l'impegno per il *laissez-faire* e il libero scambio.

A seguito del neoliberalismo, il valore di un'istituzione è considerato sulla base del proprio contributo economico alla società. Ciò ha portato, a sua volta, alla creazione di un'economia della conoscenza, che è una potente rappresentazione della globalizzazione in materia d'istruzione. Alla luce di tutto questo, il compito dell'educazione è stato ridotto al solo miglioramento della crescita economica, dimenticando così la persona e i suoi valori. Le scuole e le università non possono, però, essere considerate come industrie della conoscenza, impegnate esclusivamente alla formazione di persone qualificate, dove la conoscenza è intesa come un coacervo di competenze dal valore fortemente economico.

In un simile contesto, la pedagogia è chiamata, attraverso l'applicazione del CA, a riconsiderare il valore intrinseco dell'educazione e non solo quello strumentale. Questo comporta la valorizzazione di percorsi di apprendimento in cui prevalgono l'impegno personale, la trasformazione e il cambiamento, attraverso lo sviluppo individuale e non solo la considerazione delle università come fonte di manodopera qualificata (Enders et al. 2012). Sarebbe, quindi, auspicabile che le istituzioni educative fossero considerate come luoghi in cui si formano individui dotati di pensiero critico, di dignità e di valori come quello della giustizia sociale, invece di considerarle come un luogo d'investimento nel capitale umano, finalizzato all'espansione dell'economia della conoscenza. Nel modello di CA di Sen e di Nussbaum, le persone non sono, infatti, pensate come strumenti per il raggiungimento del benessere economico, ma il fine ultimo. Seguendo, quindi, i suggerimenti presenti nel CA, la pedagogia è chiamata a favorire lo sviluppo di un individuo in grado di perseguire i suoi obiettivi servendosi delle proprie capacità, un individuo consapevole delle istanze sociali e dei bisogni degli altri individui. Formare persone dotate di forti valori significa per la pedagogia porre al centro dei curricula educativi il dialogo, la diversità, l'ascolto degli altri e il rispetto delle loro opinioni (Walker, 2006). In questo modo, gli obiettivi dell'educazione non sarebbero più soltanto quelli dello sviluppo economico, ma anche quelli della cittadinanza democratica globale ed economica e dello sviluppo sostenibile. A questo punto, diventa però importante chiedersi come potrebbe la pedagogia trasferire l'attenzione finora posta, nei curricula educativi, sulle conoscenze e competenze finalizzate allo sviluppo economico, ai valori della cittadinanza democratica e allo sviluppo sostenibile. Il raggiungimento di questa finalità comporta in primo luogo l'incoraggiamento nei curricula dello sviluppo del pensiero critico o della ragione pratica. Il raggiungimento dell'*agency*, di cui si parla nel CA richiede, infatti, l'utilizzo adeguato del pensiero per lo svolgimento del proprio libero arbitrio. In secondo luogo, la pedagogia dovrebbe rivolgere maggiore attenzione all'educazione liberale che potrebbe essere promossa insistendo sui valori che l'arte e l'immaginazione trasmettono. Questo significherebbe valorizzare nei curricula le materie umanistiche, e il loro ruolo, che negli ultimi tempi sembrano essere stati dimenticati (Broome, 2014). In terzo luogo, la pedagogia è chiamata alla pianificazione di curricula finalizzati allo sviluppo di capacità nel saper applicare le conoscenze acquisite, l'immaginazione e il ragionamento pratico, al fine di riconoscere e rispettare la diversità. Capacità queste ultime che, in un mondo della globalizzazione, promuovono e favoriscono la cultura del dialogo (Diab, 2016).

La valorizzazione del pensiero critico, del dialogo e della riflessione, così come chiaramente espresso nella nozione di coscientizzazione di Paolo Freire (1973), stimola colui che apprende a mettere in discussione le strutture politiche che sostengono le disuguaglianze nel potere e nella ricchezza. Questo significa imparare a riflettere sulle proprie conoscenze e ipotesi ed esplorare le implicazioni dei propri modi di vedere e di essere nel mondo in relazione al potere e alla distribuzione del lavoro e delle risorse. La pedagogia dell'ECE e dell'ECG e dell'ESS si basa, quindi, su postulati che riconoscono l'esistenza del potere e della disuguaglianza nel mondo, della credenza nella giustizia sociale e nell'equità, e nell'impegno per la riflessione, il dialogo e la trasformazione. Si tratta di un processo complesso, in cui sono importanti le modalità con cui le conoscenze sono apprese e i modi in cui vengono utilizzate (Brown, 2015).

Il pensiero critico, il dialogo e la riflessione rappresentano, quindi, le basi su cui costruire curricula educativi finalizzati all'ECE, all'ECG e all'ESS (Blakmore,

2016), promuovendo così un nuovo patto formativo e sociale (*learnfare*) in cui il sistema educativo rappresenta la base per *capacitare* uno sviluppo basato sui talenti dell'uomo (Costa, 2016).

Il pensiero critico consiste nella scoperta di quali sono le nostre ipotesi e quindi nella valutazione di quando e in che misura queste ipotesi sono accurate (Brookfield, 2012). Pertanto, lo sviluppo del pensiero critico necessita di abilità tecniche come l'applicazione della logica, l'analisi concettuale e la riflessione epistemologica. Questo modo di intendere lo sviluppo del pensiero critico è coerente con l'approccio alla conoscenza di tipo costruzionista (Bourn, 2011), secondo cui la conoscenza è situata, parziale e incompleta, oltre a essere sempre incerta. Il costruzionismo sociale ritiene, infatti, che la conoscenza sia costruita nelle relazioni tra individui nel contesto, per cui la conoscenza è sempre fluida, aperta alla negoziazione e provvisoria (Cohen et al. 2007). Questa visione della conoscenza corrisponde al valore provvisorio e individualista che Sen attribuisce alle capacità, considerate sempre in continua mutazione a seconda degli individui, del tempo e del contesto. Nell'approccio critico all'ECE e globale e allo sviluppo sostenibile, le conoscenze e le capacità sono, quindi, socialmente costruite, contestualizzate, storicamente determinate e mutevoli nel tempo. Pertanto, sviluppare il pensiero critico significa imparare a mettere in discussione le cause storiche dei problemi contemporanei come povertà, globalizzazione e danno ambientale.

Per quanto riguarda il dialogo, la sua finalità principale è l'apprendimento che emerge dall'opposizione tra diversi tipi di conoscenze, esplicitate durante le discussioni. Questo non comporta l'affermazione di un pensiero su un altro, ma il riconoscimento dell'eterogeneità, della comprensione della complessità e della molteplicità. Il dialogo si basa, quindi, sull'imparare, inteso non come "imparare qualcosa", ma "imparare da" e "imparare con", un processo di apprendimento questo sempre in divenire e in relazione con gli altri (Taylor, 2012).

Il concetto di riflessione gioca, infine, un ruolo prevalente nell'ESS, in particolare la "riflessione strutturata" (Young, 2006). Un modo di riflettere quest'ultimo che, nel considerare questioni come la povertà, il razzismo, i conflitti e il cambiamento climatico, non esamina le responsabilità delle azioni dei singoli, ma le complesse catene di relazioni ed eventi, ritenute causa di "violenza strutturale".

L'apprendimento che il pensiero critico, il dialogo e la riflessione generano è di tipo trasformativo, in cui giocano un ruolo primario le azioni e le capacità, legate ai valori personali e al contesto. Le azioni, basate sulla riflessione, unitamente alle capacità d'azione producono cambiamenti che permettono di educare a una cittadinanza economica e globale non attiva ma trasformativa (ECGT). La prima consiste in azioni che si svolgono all'interno di leggi, costumi e convenzioni esistenti che si cerca di sostenere e mantenere, mentre la seconda consiste in azioni di trasformazione dirette a sfidare le strutture politiche e sociali esistenti (Young, 2006).

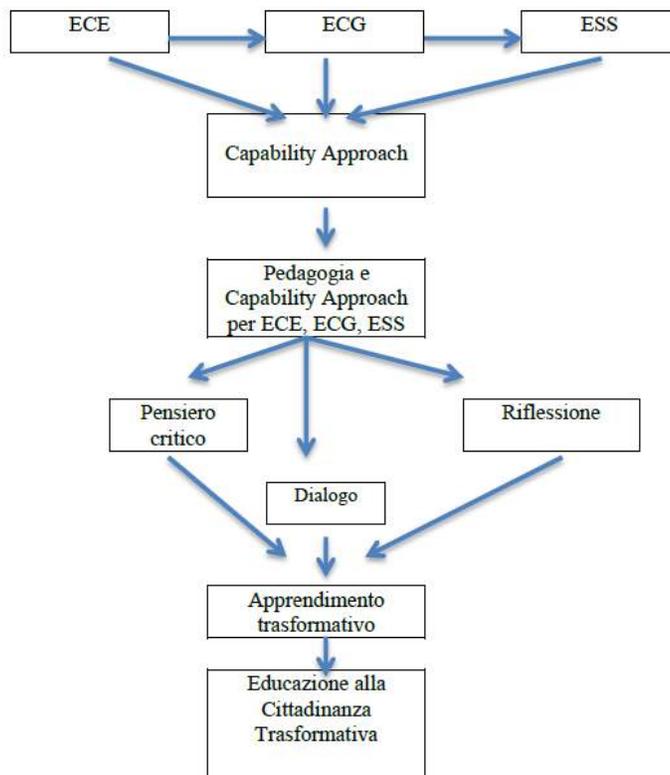


Fig. 1 - Educazione alla cittadinanza trasformativa (ECGT) e Capability Approach

Conclusioni

In un mondo in cui la povertà e la disuguaglianza continuano a essere esacerbate da politiche e pratiche di massimizzazione, l'ECE, l'ECGT, l'ESS potrebbero aiutare i giovani e gli adulti ad acquisire capacità e comportamenti necessari per essere finanziariamente prudenti, socialmente consapevoli ed eticamente responsabili negli affari, nelle relazioni e nei confronti dell'ambiente. Per questa ragione, la pedagogia è chiamata a promuovere pratiche socialmente e ambientalmente responsabili all'interno delle istituzioni educative e dei settori aziendali, al fine di assicurare lo sviluppo di un sistema economico più sostenibile ed etico. La gravità dei problemi economici e ambientali è tale da non poter, però, essere risolta solo attraverso sporadici interventi di ECE e di ESS, sarebbe necessario pensare a cambiamenti sistemici, in modo da promuovere il benessere di tutti i popoli a livello locale e globale. Il cambiamento sistemico necessita, però, di un'educazione che sia in grado di promuovere un nuovo modo di pensare e di agire, un'educazione che attraverso il CA possa acquisire un respiro più ampio. Compito dell'educazione diventa, quindi, quello di revisionare i curricula formativi partendo dai primi gradi scolastici per poi giungere anche a un ripensamento di quelli universitari e a tutte le altre forme di educazione non formale e informale. Diventa importante, ad esempio, insistere sul valore dell'internazionalizzazione sia nella ricerca scientifica sia nelle pratiche educative, progettare curricula

basati sull'ESS, sullo sviluppo delle capacità occupazionali e sull'ECGT, attraverso metodi didattici innovativi come il *Problem Based Learning* (PBL), il *Team Based Learning* (TBL) e il *Cooperative Learning* (Ellerani, 2013). Inoltre, l'applicazione del CA alla pedagogia contribuisce a sollevare questioni relative all'equità, alla giustizia umana, stimolando le istituzioni educative a porsi domande su come vorrebbero che gli studenti fossero, e cosa vorrebbero che diventassero. La CA invita, pertanto, a riflettere sul ruolo determinante dell'educazione e del suo legame con la povertà. Esiste, infatti, un circolo che potremmo definire vizioso tra educazione e povertà: la povertà del reddito è associata all'educazione precaria, alla salute e al lavoro, che, a sua volta, ostacola l'acquisizione delle capacità necessarie per guadagnare un reddito e liberarsi dalla povertà (Sen, 2000). In altre parole, le università come tutte le altre istituzioni educative, non possono essere estranee ai grandi problemi del nostro tempo, come il cambiamento climatico, le ingiustizie sociali, i conflitti armati e le migrazioni, le violazioni dei diritti umani e la povertà. Dovrebbero, invece, essere impegnate, a livello locale e globale, nella lotta per una società giusta e sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Accion (2013). *Enabling Financial Capability Along the Road to Financial Inclusion*. <https://centerforfinancialinclusionblog.files.wordpress.com/2013/09/financial-capability.pdf>.
- Acedo, A., & Hughes, C. (2014). Principles for learning and competences in the 21st-century curriculum. *Prospects*, 44(4), 503-525.
- Alessandrini, G. (2014) (a cura di). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Aristotele (2002). *Politica*. Milano: Rizzoli.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56. doi: 10.18546/IJDEGL.8.1.04.
- Bockstael, E., & Berkes, F. (2017). Using the capability approach to analyze contemporary environmental governance challenges in coastal Brazil. *International Journal of the Commons*, 11(2), 799-822. doi: 10.18352/ijc.756.
- Boni, A., & Walker, M. (2013). Human development, capabilities and universities of the twenty-first century. In A. Boni, & M. Walker (Eds.), *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century* (pp. 17-34). Routledge: London and New York.
- Bourn, D. (2011). Discourses and practices around development education: From learning about development to critical global pedagogy. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 13, 11-29.
- Boyadjieva, P., Milenkova, V., Gornev, G., Petkova, K., & Nenkova, D. (2012). *The lifelong learning hybrid: Policy, institutions and learners in lifelong learning in Bulgaria*. Sofia: Iztok Zapad.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2018). Lifelong Learning as an Emancipation Process: A Capability Approach. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, P. Jarvis (eds). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Broome, J. L. (2014). Commentary - The Case for Humanistic Curriculum: A Discussion of Curriculum Theory Applied to Art Education. *Journal of Art for Life*, 5(1), 1-17.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Brown, K. (2015). Theorizing learning process: An experiential, constructivist approach to young people's learning about global poverty and development. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7 (1), 53-70. doi: 10.18546/IJDEGL.07.1.04.

- Carlson, J., Nguyen, H., & Reinardy, J. (2016). Social Justice and the Capabilities Approach: Seeking a Global Blueprint for the EPAS. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 269-282. doi:10.1080/10437797.2016.1174635.
- Cohen, L., Manion, L., & Mossison, K. (2007). *Research Methods in Education*, 6th edn. Oxford: Routledge.
- Costa, M. (2016) (a cura di). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cronen, S., McQuiggan, M., & Isenberg, E. (2017). *Adult Training and Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*. National Center for Education Statistics.
- CYFI (2016a) *Economic Citizenship Education for Children and Youth: CYFI Landscape Series*. <https://issuu.com/childfinanceinternational/docs/cyfi-ece-landscape/1?e=7128000/37817530>
- CYFI (2016b). *Research Evidence on CYFI's Model of Children and Youth as Economic Citizens: CYFI Landscape Series*. <https://issuu.com/childfinanceinternational/docs/cyfi-research-evidence/1?e=7128000/38088797>
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando. Ed. or. (1996). *Learning: the Treasure within Report to Unesco of the International Commission on education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- Demirguc-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D., & van Oudheusden, P. (2015). *The Global Findex Database: Measuring Financial Inclusion around the World*. World Bank Policy Research Paper 7255.
- Deneulin, S. (2014). *Wellbeing, Justice and Development Ethics*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1949- 1916). *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Diab, H. (2016). The future of higher education in the Middle East, in *Higher Education as a Bridge to the Future: Proceedings of the 50th Anniversary Meeting of the International Association of University Presidents, with Reflections on the Future of Higher Education*. Maryland: Dr. J. Michael Adams, Maryland, Rowman & Littlefield, pp. 77-82.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, anno XVI, 1, 193-212. doi: 10.7346/PO-012018-13.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione e Insegnamento*, 11(4), 17-31. doi: 10746/-fei-XI-03-13_02.
- ElKhayat, R. S. (2018). The Capabilities Approach: A Future Alternative to Neoliberal Higher Education in the MENA Region. *International Journal of Higher Education*, 7(3), 36-44. doi:10.5430/ijhe.v7n3p36.
- Enders, J., de Boer, H., & Weyer, E. (2012). Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education revisited. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 5-23. doi: 10.1007/s10734-012-9578-4.
- Freire, P. (1973). *Coscienza e rivoluzione. Conversazione con Paulo Freire*, Pistoia: IDAC.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. Y., & Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief.
- Griewald, Y., & Rauschmayer, F. (2014). Exploring an Environmental Conflict form a Capability Perspective. *Ecological Economics*, 100, 30-39. doi: 10.1016/j.ecolecon.2014.01.001.
- Hannon, C., Faas, D., & O'Sullivan, K. (2017). Widening the educational capabilities of socio-economically disadvantaged students through a model of social and cultural capital development. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1225-1245. doi: 10.1002/berj.3309.
- Ibrahim, S. (2011). *Poverty, aspirations and wellbeing: afraid to aspire and unable to reach a better life-voices from Egypt*. Brooks World Poverty Institute, Working Paper, (141).
- Ilieva-Trichkova, P. (2016). Lifelong Learning: Capabilities and Aspirations. In N. Popov, C. Wolhuter, J. Kalin, G. Hilton, J. Ogunleye, & E. Niemczyk (Eds.). *Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World*. BCES Conference Books, 14(1), Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society.
- Jentoft, S., Onyango, P., & Islam, M. M. (2010). Freedom and Poverty in the Fisheries Commons. *International Journal of the Commons*, 4(1): 345-366.

- Kant, I. (2002). *Groundwork for the metaphysics of morals*. New York: Yale University Press.
- Lessmann, O., & Rauschmayer, F. (2013). *The Capability Approach and Sustainability*. London: Routledge.
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A., (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x.
- Malavasi, P., Iavarone, M. L., & Mortari, L. (2018). Editoriale. Educare alla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1), 9-13. doi: 10.7346/PO-012018-01.
- Milana, M., & Holford, J. (Eds.) (2014). *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., & Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 625-628. doi: 10.1080/02601370.2017.1405869.
- Nussbaum, M. (2000) *Women and Human Development*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). *The frontiers of justice*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-2017-9789264273351-en.htm>
- Pelenc, J., Lompo, M. K., Ballet, J., & Dubois, J-L. (2013). Sustainable Human Development and the Capability Approach: Integrating Environment, Responsibility and Collective Agency. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(1), 77-94. doi: 10.1080/19452829.2012.747491.
- Penner, J., & Sanderse, J. (2017). The Role of Economic Citizenship Education in Advancing Global Citizenship, *Policy & Practice A Development Education Review*, 24, 138-158.
- Ponce, R. S., Cancio, J. A. P., & Sánchez, J. E. (2018). The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3, 76-81. doi: 10.1016/j.jik.2017.12.008.
- Population Reference Bureau (2013). *The World's Youth 2013*. <http://www.prb.org/pdf13/youth-data-sheet-2013.pdf>.
- Rauschmayer, F., & Lessmann, O. (2013). The Capability Approach and Sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 14(1), 1-5. doi: 10.1080/19452829.2012.751744.
- Rasmussen, P. (2018). Adult learning and communicative rationality. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.). *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 93-109). London: Palgrave Macmillan.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.). *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2007) *Capability and Well-Being in The Philosophy of Economics* 3rd edition, Daniel M. Hausman (ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 270-293.
- Sen, A. (2009): *The Idea of Justice*. Cambridge/Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen, A. (2010). *Mobile and the World, Creative Commons*. <http://itidjournal.org/itid/article/view/614/254>.
- Sen, A. (2013). The Ends and Means of Sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities. A Multi-Disciplinary Journal for People-Cetered Development*, 14(1), 6-20. doi: 10.1080/19452829.2012.747492.
- Storchi, S., & Johnson, S. (2016). *Financial capability for wellbeing: An alternative perspective from the capability approach*, *Bath Papers in International Development and Well-being*, 44, University of Bath, Centre for Development Studies (CDS), Bath. <http://hdl.handle.net/10419/179371>.
- Taylor, L. (2012). Beyond paternalism: Global education with preservice teachers as a practice of implication. In V. Andreotti, & L. M. de Souza, (eds) *Postcolonial Perspectives on*

- Global Citizenship Education*. London: Routledge.
- Tilak, J. (2015). Global trends in funding higher education. *International Higher Education*, 42, 5-6. doi: 10.6017/ihe.2006.42.7882.
- UN General Assembly (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf.
- UNESCO 2014. *Global Citizenship Education, Preparing Learners for the Challenges for the Twenty-First Century*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
- UNESCO 2015a: *Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. Report 2015. Paris.
- UNESCO Bangkok 2015b. *Innovative Financing for Out-of-School Children and Youth*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231381E.pdf>.
- UNESCO 2015c. *Rethinking education. Towards a global common good*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.
- UNESCO (2016). *Education for Sustainable Development*. <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.
- UNICEF (2012). *Child Social and Financial Education*. https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_FinEd_E_web_final_15_4_13.pdf.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach*. London: Society for Research into Higher Education.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). (Eds.). *Amartya Sen's Capability Approach and social justice in education*. New York: Palgrave.
- Walker, M. (2010). Critical Capability Pedagogies and University Education. *Education Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x.
- Walker, M. (2012): Egalitarian policy formulation in lifelong learning: Two models of lifelong education and social justice for young people in Europe. In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.) *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 181-194). London: Springer.
- Walstad, W., Urban, C., Asarta, C. J., Breitbach, E., Bosshardt, W., Heath, J., O'Neill, B., Wagner, J., & Xiao, J. J. (2017). Perspectives on Evaluation in Financial Education: Landscape, Issues, and Studies. *Journal of Economic Education*, 48(2), 93-112.
- Young, I. M. (2006). Responsibility and global justice: A social connection model. *Social Philosophy and Policy*, 23 (1), 102-30.

