



# L'ecosistema educativo e formativo tra bisogno di democrazia e sviluppo delle *capabilities*

## The education and training ecosystem between the need for democracy and the development of *capabilities*

---

Rosa Indelicato

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – rosa.indelicato@uniba.it

---

### ABSTRACT

A way to rethink the educational and training ecosystem stems from the problem of questioning, today, on the meaning and practice of education in a situation defined as emergency that forces us to review the statutes of the educational phenomenon itself, beyond the narrow confines of methodological-didactic and organisational issues, up to the anthropological foundations. In the educative-formative perspective, that we want to outline here, we want to highlight the development of *capabilities* and the incidence that this development can have on the formative process, on democratisation and on the possibilities of an enlargement of human rationality, beyond any reductionism, both rationalistic and materialistic-economicistic.

Una via per ripensare l'ecosistema educativo e formativo nasce dal problema di interrogarsi, oggi, sul significato e sulla prassi dell'educazione in una situazione definita di emergenza che costringe a rivedere gli statuti dello stesso fenomeno educativo, oltre gli stretti confini delle questioni metodologico-didattiche e organizzative, fino ai fondamenti antropologici. Nella prospettiva educativo-formativa, che qui vogliamo delineare, si vuol mettere in evidenza lo sviluppo delle *capabilities* e l'incidenza che tale sviluppo può avere sul processo formativo, di democratizzazione e sulle possibilità di un allargamento della razionalità umana, oltre ogni riduttivismo, sia razionalistico che materialistico-economicistico.

### KEYWORDS

Educational ecosystem, *capabilities*, training, democracy, inclusion.  
Ecosistema educativo, *capabilities*, formazione, democrazia, inclusione.

## 1. Ecosistema educativo-formativo e *Capability approach*

È proprio una non riduttiva considerazione dell'azione educativa e formativa a richiedere un ampliamento della prospettiva antropologica, in grado di prendere in adeguata considerazione il cammino che la natura umana, sul piano ontogenetico e filogenetico, ha compiuto lungo la strada accidentata della sua storia, in un'ottica di sviluppo delle potenzialità di ciascuno e di tutti e quindi di inclusività, in grado di non escludere nulla di ciò che ne ha costituito e continua a costituire il fondamentale carattere di complessità.

Educare richiede il riferimento a una antropologia che, nel dialogo tra cultura e valori, viene a connotarsi come cifra specifica dell'umano. Il dinamismo dell'educazione, colto nella sua giusta dimensione, costruisce un ponte tra il "già e il non ancora" della storia e del destino dell'uomo ed è, più di altre espressioni dell'umano, in grado di rappresentare la vocazione dell'uomo e farsi carico della storia della formazione e dell'identità della persona ispirandosi a quella *Paideia* (Bruni, 2021), quale formazione globale della persona, e quindi come cura dell'uomo inteso non come l'"universale astratto" bensì come "uomo concreto", "uomo intero", il solo a cui è possibile prestare cura per lo sviluppo di un pensiero che non scinda educazione-formazione-vita e che, pur rimanendo ancorato ad un progetto di *humanum*, lo porti a trascendere la propria storicità. Trascendenza dell'umano e dell'uomo ai quali è affidata la responsabilità non solo della loro sopravvivenza, ma anche quella del pianeta e di tutto ciò che contiene. Dal punto di vista educativo, «l'umano viene ad essere considerato come meta terminale ed espressione completa delle potenzialità soggettive e come via privilegiata per instaurare il lavoro formativo, in quanto la graduale e consolidata attuazione di tali possibilità attesterebbe una progressiva qualificazione dell'esistenza personale e comunitaria» (Nanni, 1992, p. 91).

Anche il progetto educativo deve prendere atto dei progressi prodigiosi sulla posizione dell'uomo nell'universo e quindi anche la pedagogia e le prassi educative devono tener conto del fatto che tutte le scienze, tutti i saperi, ciascuno dalla propria prospettiva, illuminano il fatto umano, anche se spesso queste luci sono separate da profonde zone d'ombra, che ci fanno sfuggire l'unità complessa della nostra identità e il progetto relativo all'educazione dell'uomo. Non possiamo non prendere atto che attualmente non si realizza adeguatamente la richiesta convergenza dei saperi necessaria per ricostruire la condizione umana. Questo provoca quella situazione di frammentarietà che, ricadendo sul concetto e sulla pratica dell'educazione, ne ha provocato la crisi e lo stato di vera e propria emergenza. Oggi più che mai è necessario educare ad un pensiero che cerchi di riunire e organizzare le componenti (biologiche, culturali, sociali, individuali e spirituali) della complessità umana per dare concretezza alla realizzazione di un nuovo orientamento capace di percorrere, con competenza e capacità, i sentieri della transizione e della trasformazione politica-ecologica, economico-sociale del nostro tempo, facendo tesoro degli apporti di tutte le scienze che, iniettati nell'antropologia e nel processo educativo, consentono di liberare quest'ultimo dall'attuale situazione di emergenza. Nello stesso tempo ciò significa riprendere la concezione dell'"uomo intero" approfondendo questa nozione e integrandola con i necessari riferimenti all'essere bio-psichico-sociale della persona.

Abbiamo bisogno, dunque, di un approccio esistenziale e capacitante che sappia riconoscere l'importanza di tutte le dimensioni che strutturano e connotano in modo peculiare l'essere umano nell'espressione piena di tutte le sue potenzialità, per garantire il diritto ad avere una vita degna e ricca di possibilità di scelta,

che rende ogni persona portatrice di ogni valore e fine in sé (Nussbaum, 2002, p.79), grazie anche a quell'apertura antropologica che di per sé è piena di indicazioni significative per chi voglia porsi, oggi, in prospettiva educativa.

Nel nostro tempo è urgente comprendere che il problema dell'ecosistema educativo e formativo non può essere disgiunto dalla interconnessione fra le libertà politiche da un lato, la percezione e il soddisfacimento dei bisogni economici dall'altro, unitamente allo sviluppo delle competenze-chiave, di cui ognuno ha bisogno per fronteggiare la complessa realtà quotidiana. D'accordo con Sen, Nussbaum e, perché no, Adam Smith riteniamo che i problemi da affrontare, compreso quello educativo, vadano indagati con la logica dell'*et-et* e non dell'*aut-aut* e quindi con la logica *ad includendum* e non *ad excludendum*. Va subito aggiunto che le interconnessioni non sono puramente strumentali ma anche costruttive e formative: la nostra capacità di concettualizzare i bisogni, compresi quelli educativi di tutti e di ciascuno, dipende in modo fondamentale dal dibattito e dalla discussione pubblica che possono essere garantiti i diritti civili e le libertà politiche di base. Si può affermare, come sostiene Sen, che l'intensità del bisogno rende non meno, ma più urgenti le libertà politiche, cioè il reale esercizio della democrazia. Esiste un primato delle libertà politiche fondamentali e dei diritti civili, che può essere sostenuto da alcune considerazioni essenziali, che qui intendiamo esporre. Una democrazia reale ha tra gli altri effetti quello di aumentare le *capacitazioni* di base che consentono ad ognuno una reale partecipazione politica e sociale, facendo in modo che la democrazia cresca con il suo reale esercizio, permettendo anche che il percorso educativo-formativo venga usufruito da tutti senza alcuna discriminazione. Sviluppare questo punto pensiamo sia la chiave ermeneutica del nostro discorso. Il punto di vista imperniato sulle *capacitazioni* comporta un ritorno a un approccio integrato (*et-et*) allo sviluppo economico e sociale di cui fu sostenitore soprattutto Adam Smith (2005, p.72 ss), che sottolinea tanto il ruolo dell'istruzione quanto quello dell'imparare facendo e della formazione professionale.

Lo sviluppo di un approccio capacitante a vivere una vita degna è un punto assolutamente importante dell'analisi smithiana circa "la ricchezza delle nazioni" e che troverà riscontri fondamentali nell'elaborazione teorica di A. Sen (2001, pp. 116-149) come di Nussbaum (2002, p. 290) con il forte riferimento alle *capabilities* finalizzate al compimento della piena umanità di ogni persona. Inoltre l'approccio alle capacità (*capability approach*), secondo la Nussbaum (2011b), è un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita da cui scaturisce la teorizzazione di una nuova giustizia sociale. Infatti la pedagogista Alessandrini afferma che l'intensa diffusione del pensiero della filosofa di Chicago nel nostro paese è stata determinata dalle profonde domande di senso presenti nella sua teoria e principalmente tra queste sono da ricordare «la critica ad una visione sostanzialmente economicistica dello sviluppo, una sensibilità sempre crescente al ruolo di nuove prospettive nelle politiche di genere [...] la condivisione delle esigenze di potenziare il valore dell'educazione come condizione di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze – sempre più crescenti – a fronte del perdurare della crisi economica» (Alessandrini, 2014, pp. 10-11).

Smith pone particolare attenzione al discorso educativo-formativo avendo fiducia nella possibilità di migliorare le capacità umane: «La differenza di talenti naturali dei diversi uomini è in realtà molto minore di quanto si supponga; e l'ingegno assai differente, che sembra distinguere gli uomini di diverse professioni quando raggiungono la maturità, in molti casi, non è tanto la causa quanto l'effetto della divisione del lavoro. La differenza tra i caratteri più dissimili, per esempio

tra un filosofo e un facchino, sembra sia imputabile non tanto alla natura, quanto all'abitudine, al costume e all'educazione» (Smith, 2005, p.74). Il nesso fra l'approccio capacitante e gli stili di vita da un lato, istruzione, educazione e formazione dall'altro, è fondamentale per il punto di vista delle capacitazioni, il cui sviluppo è essenziale per l'espansione della libertà di vivere (Sen, 1999) e quindi inteso come sviluppo della capacitazione a vivere vite più degne e libere nell'espressione di tutte le loro potenzialità (Sen, 1992). Dal pensiero di Sen si evince un apporto verso una formazione in grado di permettere la libertà di tracciare la traiettoria della propria vita e il *well-being* (Sen, 1993) delineando come il *capability approach* divenga espressione peculiare dello sviluppo attivo per il "funzionamento di ognuno" come espressione del diritto di poter essere e fare, piuttosto che di "funzionalismo" in direzione economicistica. L'economista indiano ci ammonisce a recuperare il concetto di "capacità fondamentali" che riguardano propriamente «la capacità di una persona di fare cose fondamentali» (Sen, 2006, p. 357) in una visione dinamica delle capacità, che è relativa al bisogno, questo sì fondamentale, di essere ciò che ciascuno deve essere, offrendo, ponendole, le condizioni perché questo bisogno venga soddisfatto, oltre la logica dell'utilitarismo e del *welfarismo* che dell'utilitarismo è una declinazione. La visione dinamica delle capacità fondamentali ci consente, a questo punto, di pensare le *capabilities* come "condizione di possibilità", molto vicine alle categorie a-priori kantiane.

*Garantire una istruzione di qualità per tutti e opportunità di apprendimento durante la vita per tutti* è uno degli obiettivi (3) dell'Agenda 2030. Si tratta di promuovere un'educazione inclusiva e paritaria che, oltre a garantire che tutti siano in grado di leggere e scrivere, si cerchi anche di eliminare ogni forma di discriminazione di genere. Infatti il binomio inclusione-educazione si pone, oggi, in maniera inderogabile, «come perno di un'idea di formazione che è necessariamente finalizzata all'obiettivo maieutico di sviluppare le *capabilities* di tutti e di ciascuno, proprio per sostanziare il progetto educativo di una democrazia come autentica forma di vita associata ed inclusiva» (Lo Presti, Tafuri, 2020, p. 17).

La pensatrice statunitense Martha Nussbaum crede fermamente che per garantire a tutti un'istruzione di qualità, pari opportunità e una giustizia equa e solidale sia fondamentale dare ampio spazio allo sviluppo delle potenzialità di ogni singolo studente attraverso un approccio capacitante come lei stessa lo definisce. Il *capability approach* della Nussbaum mette in evidenza, come sostiene Alessandrini (2014, p. 9), due aspetti fondamentali dell'argomentare pedagogico: l'educabilità umana e il tema dello sviluppo e della crescita come auto-realizzazione, sottolineando anche l'importanza di questi punti chiave come aspetti pregnanti della sua pedagogia, unitamente al ruolo delle emozioni nelle relazioni interpersonali. Scrive Alessandrini «L'idea di *educabilità* come elemento cardine del congegno pedagogico – correlato anche all'idea di intenzionalità – può essere assimilato al concetto di "fioritura umana" come "passaggio" – per usare un'espressione "aristotelica" – dalla potenzialità all'atto» (Alessandrini, 2014, p.27).

Resta anche importante nella formazione del giovane la cultura emozionale che non può in alcun modo essere vista come un ostacolo né emarginata, ma è *conditio sine qua non* della formazione integrale della personalità del discente, nell'espressione e nella pienezza di tutte quelle potenzialità che lo costituiscono come unico ed irripetibile (Nussbaum, 2004). Infatti la pensatrice americana contrasta nettamente il richiamo alle emozioni come pericoloso ed irrazionale in quanto sono costitutive dell'essere della persona e, a riguardo, scrive: «Le emozioni possono essere molto cattive, ma sono una parte essenziale della vita umana, anche della lotta per la giustizia e per questo dovremmo cercare di immaginare

come possono dare il meglio» (Nussbaum, 2014, p. 173; Nussbaum 2004). Infatti le capacità intellettuali, insieme alle capacità emotive e quelle fisiche, sono importanti perché, prese nella loro interrelazione, consentono ad ogni cittadino di raggiungere e godere di una piena indipendenza, e quindi sono tutte bisognose di cura anche se in un modo differente. E a tal proposito, così scrive: «Alcuni dispongono di elevate capacità intellettuali, ma non sono capaci di offrire nè di ricevere amore e amicizia; altri sono capaci di amare, ma non sono in grado di acquisire le capacità intellettuali fondamentali. Altri ancora dispongono di notevoli capacità emotive e di capacità intellettuali, ma in una forma o a un livello tali da richiedere cure particolari» (Nussbaum, 2002, p.109). Per questo Nussbaum ritiene che «ogni società reale è una società in cui si dispensano cure e si ricevono cure; per questo essa deve scoprire le modalità con cui dare risposta a quelle condizioni umane di bisognosità e di dipendenza in forme che siano compatibili con il rispetto di sé da parte di chi ne è beneficiario e con l'assenza di sfruttamento per chi le dispensa» (Ibidem). Parole come rispetto, fiducia, coinvolgimento, empatia devono rappresentare la "stella polare" che guidi il singolo verso la crescita personale.

In definitiva la "capacitazione" è possedere una competenza che rende capaci di costruire un'esistenza più autenticamente umana attraverso l'azione pratica (Fucecchi, Nanni, 2019, p. 177). «Le capacità sono [...] diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono essere garantite e tutelate. Il rispetto della dignità umana – in questa prospettiva – richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità» (Alessandrini, 2014 p. 22).

Nella prospettiva di un'antropologia pedagogica l'essenza dell'educabilità, come elemento cardine per lo sviluppo delle capacità, deve essere considerata come una risposta a curare gli educandi ad una buona relazione con se stessi, con gli altri, con la vita del mondo e con la verità. Ed ecco che l'educare viene a consistere nell'esercizio della responsabilità maieutica sia degli adulti verso le nuove generazioni, sia di ciascuno di noi verso gli altri, attraverso una logica di interazione interpersonale caratterizzata da una dialettica di reciproco riconoscimento. Coltivare l'umanità in ciascuno di noi, come ammonisce Nussbaum (1999), significa sviluppare ciò che in noi è in potenza, sviluppare un seme che tende a fiorire in modo originale e che fa sentire se stessi «non solo come membri di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento» (p. 25). Con il *capability approach* Nussbaum intende considerare l'uomo capace di interpretare liberamente, in seguito alla fioritura delle sue capacità, le esigenze di vita e di agire responsabilmente nei confronti di una sua personale maturazione tanto da affermare che «l'essere umano è concepito come un essere dignitosamente libero che sceglie la sua vita in cooperazione o mutua collaborazione con gli altri, piuttosto che essere passivamente scelto e comandato da altri come si comandano animali in greggi e mandrie» (Nussbaum, 2001, p. 90). Di conseguenza educare potrà significare promuovere umanità, destare quella libertà germinale che, maturando sempre più, consentirà a ciascun educando di partecipare alla vita universale divenendo sempre più persona unica, consapevole e responsabile. La reciprocità non può coincidere con lo scambio che lascia in ombra le essenziali dinamiche di interiorizzazione che, invece, sono attive nella reciprocità tipica della relazione interpersonale. Infatti solo nella buona reciprocità (Mancini, 2008) ha luogo una condivisione di bene, di quel bene che concretamente si sperimenta nella cura per le persone, nella responsabilità, nella speranza, nell'agire solidale, nella liberazione dall'ignoranza e dalla menzogna.

## 2. L'esperienza ternaria di un'educazione inclusiva

Possiamo configurare l'esperienza educativa come un'esperienza ternaria che include la buona reciprocità, l'azione maieutica dell'educatore attraverso la quale cerca di far venire fuori le migliori potenzialità dell'educando traducendole possibilmente in atto. Certamente sarà guidato in un cammino di vita vera e sarà confortato da quel bisogno di stima di sé, diciamo pure da quella fiducia di base, di cui parla Erikson (1974), che gli consentirà di avere quell'energia positiva per non cedere allo scoramento. Il terzo elemento di questa esperienza ternaria è data dall'azione mediatrice grazie alla quale il mondo stesso, nelle sue presenze di bene, bellezza e verità, si manifesta come educatore (Indellicato, 2020, pp. 188-189). L'incontro dialogico tra l'io e il tu, secondo Buber (1993), rimane il cuore delle dinamiche educative, che sono irriducibili a una tecnica didattica e organizzativa poiché coinvolgono le persone, la loro interiorità, il libero apprendimento reciproco. Nell'approccio che abbiamo proposto si preconizza una società in cui ciascuno sia considerato "degnò di rispetto" perché è una persona e in cui ognuno sia posto nella condizione di sviluppare tutte le proprie *capabilities* e di vivere in modo realmente umano. È la nostra una prospettiva pedagogica che si slarga illimitatamente partendo da uno sguardo attento ai veri bisogni del discente nella società contemporanea nella quale, anche nelle situazioni di perfetta equità, il destinatario dei diritti è l'individuo razionale, consapevole e indipendente. Non vi è dignità umana non solo quando non vi è abbastanza di che nutrirsi o quando non vi è libertà di lavorare o di non essere indipendenti o quando, peggio ancora, si diventa oggetto di violenza fisica e spirituale. Ma non vi è dignità umana e possibilità di libertà quando è negato il diritto allo studio, a un regolare percorso formativo, all'istruzione che, come ricorda Kant, nutre la ragione e fa maturare una persona in autonomia. Il rischio che spesso purtroppo si corre nel nostro tempo è quello di non poter esercitare tutti i diritti di cui noi siamo nominalmente titolari. E il problema si complica ancora di più quando siamo in presenza di soggetti fragili, problematici, emarginati e di persone appartenenti a "culture altre" che hanno bisogno di maggiore cura e attenzione. La questione fondamentale dei nostri tempi non è la giustizia nel senso tradizionale della redistribuzione, bensì l'inclusione. Chi rimane all'esterno del mercato del lavoro e della comunità dei cittadini di solito minaccia il tessuto morale delle nostre società. Un programma dettagliato per la *reinclusione* di quelle persone temporaneamente o permanentemente escluse è tanto necessario quanto possibile (Dahrendorf, 1995, p.86).

La capacità di "includere" costituisce, infatti, un bisogno primario della società civile e allo stesso tempo il criterio che qualifica l'educazione nella sua essenza perché «si danno pratiche autenticamente educative solo quando esse funzionino come veicolo di inclusione e non come fattore di esclusione» (Valerio, Striano, Oliverio, 2013, pp. X-XI). L'inclusione come rivoluzione culturale e sociale, ma anche e soprattutto formativa, non può prescindere dal considerare la diversità come opportunità di confronto e di crescita e che deve caratterizzare in tal senso la progettazione didattico-educativa della scuola. «La riflessione sulla categoria della diversità produce, cioè, una frontiera d'intervento e di formazione, costantemente in movimento, che consente di vivere l'inclusione non semplicemente attraverso strategie di emergenza o di accomodamento, ma come processo complesso di mediazione reciproca e dialettica tra livello teorico e livello strategico-procedurale; solo in questo modo essa diviene rivoluzione culturale efficace e completa che agisce in direzione e all'interno di una pedagogia dell'emancipazione, la quale si nutre di situazioni dialogiche, di vicinanze orientate all'ascolto,

di comunicazione costruttiva» (Lo Presti, Tafuri, 2020, p.17). La sfida per Nussbaum è quella di una buona società in cui vivere, ovvero della progettazione di un modello di sviluppo con costi umani meno elevati degli attuali, più ricco, più solidale, capace di riprodursi ma anche di rispondere alle domande della gente, specie dei più deboli.

Un modello di sviluppo nel quale vi sia posto per alcune idee forza, quali: la partecipazione, la solidarietà, la giustizia sociale, la diversità delle esperienze vissute in una prospettiva di arricchimento reciproco, la comunione intesa come ricerca dei valori spirituali senza dei quali non si umanizza la società. Parlare di giustizia, relazionalità, dialogo significa parlare di bontà, altruismo, di gratuità, di riconoscimento della pienezza dell'altro a partire dal più debole. La filosofa americana Nussbaum si proietta in una dimensione sociale, a nostro modo di vedere, netta: il primo principio di responsabilità coniugato nella sua pedagogia va specificatamente in accordo con il "principio di solidarietà" che, in quanto derivante dal comandamento dell'amore, si estrinseca, per così dire, nei due pilastri della carità e della giustizia che sono proprio "le due gambe" su cui si regge la visione di una "buona educazione", quale è o dovrebbe essere praticata dagli educatori, dagli insegnanti e dagli operatori sociali.

Il futuro dell'educazione è legato a tre fondamenti: la fraternità, una scuola inclusiva per l'uguaglianza di pari opportunità formative, una giustizia equa e solidale. La fraternità, infatti, è una forma di reciprocità che fonda la giustizia come cifra del prendersi cura dell'altro (Francesco, 2020). Con le parole semplici dell'Enciclica *Frates omnes* Papa Francesco ha spiegato l'essenzialità di una fraternità aperta, che «permette di riconoscere, apprezzare e amare ogni persona al di là della vicinanza fisica, al di là del luogo del mondo dove è nata, dove abita» (Ivi, n. 1).

L'inclusione è un valore che potrebbe sanare le ferite di una scuola che spesso emargina e disperde i suoi ragazzi e che, sorretto dalla pedagogia dell'amore, potrebbe superare il fenomeno della radicale ineguaglianza e sofferenza sociale dei suoi discenti. In un simile contesto si rende, dunque, indispensabile una giustizia equa più che egualitaria, cioè una giustizia capace di ponderare gli sforzi per colmare le differenze, condizione prioritaria per una civile convivenza. Ed è proprio a partire dal valore e dalla ineliminabilità delle differenze tra le persone che si fonda l'analisi che dell'equità fa l'approccio alle capacità, dispositivo necessario per concretizzare quel bisogno di giustizia comunitaria composta da "agenti diversi", ma uguali nei diritti (d'Alonzo, 2019, pp. 243-244). Un criterio essenziale di equità è possibile solo entro un quadro di una teoria sociale della giustizia che garantisce le legittimità dell'uguale diritto di ognuno alla libertà di scelta nell'autodeterminarsi e nel perseguire il proprio progetto di vita (Ivi, p.20).

### **3. Per un'educazione alla democrazia e alla cittadinanza globale**

Interrogativi quali: "Di che cosa abbiamo bisogno per stare bene a scuola? Come possiamo fare in modo che ciascuno riesca a valorizzare il proprio potenziale ed acquisire i saperi necessari per realizzare il proprio progetto di vita? Cosa può fare la scuola per educare ad una cittadinanza attiva e globale?", sono fondamentali per ognuno di noi, specialmente se riletti alla luce delle emergenze educative del nostro tempo e come possibile risposta ai bisogni di formazione dell'uomo odierno. Tali interrogativi possono costituire un orientamento significativo per tracciare la rotta da seguire per un percorso esistenziale che abbia un orizzonte di senso e di speranza per un futuro migliore.

Per questo è importante sia la scuola che il territorio si impegnino a formare patti educativi di comunità (Del Bene, Rossi, Viaconzi, 2021) e quindi unire le forze condividendo esperienze, collaborando attivamente tra realtà diverse. Mai come oggi, la complessità della vita sociale richiede l'esistenza di un sistema continuo di formazione e di istruzione, collegati insieme ed armonizzati, con l'obiettivo esplicito di far crescere persone in grado di inserirsi in modo attivo, critico, flessibile, nella società e nel mondo del lavoro, un mondo che l'innovazione tecnologica sta continuamente rinnovando. Anche Nussbaum traccia le coordinate essenziali del ruolo che l'istruzione deve svolgere in riferimento non solo ai contesti formali dell'educazione, ma anche riguardante lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane in entrambi gli ambiti dell'educazione, quello formale e quello informale. Infatti la pensatrice americana ha a cuore il ruolo dell'istruzione nelle scuole, in famiglia, in programmi di sviluppo per bambini e adulti e a tal proposito afferma che l'istruzione «trasforma le capacità esistenti delle persone in *capacità interne*, sviluppate di vario tipo [...], è fonte di soddisfazione per tutta la vita. È anche essenziale per lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane: "un funzionamento fecondo" della massima importanza per fronteggiare lo svantaggio e la disuguaglianza» (Nussbaum, 2012, p. 145). L'istruzione dunque ha una funzione importante per edificare una nuova società, sostenere la tradizione politica e culturale di ogni Paese e consentire, al tempo stesso, la maturazione di competenze di alfabetizzazione per una valida espressione di cittadinanza democratica e globale. Queste competenze associate alle scienze umane e alle arti, come il pensiero critico, la capacità di immaginare empaticamente la situazione di un'altra persona, lo sviluppo di un ordine economico globale dal "volto umano", possono costituire significativi vantaggi dell'educazione. Infatti la Nussbaum considera tali vantaggi essenziali per lo sviluppo di una cittadinanza democratica e responsabile, in special modo per tutti coloro che vorranno fruire dell'approccio delle capacità. Costoro dovranno «affrontare con attenzione problematiche relative alla pedagogia e anche ai contenuti, domandandosi come tanto la sostanza degli studi quanto la natura delle interazioni tra gli studenti (per esempio, il ruolo assegnato al pensiero critico e all'immaginazione nello studio quotidiano su materiali di vario tipo) realizzino gli obiettivi inerenti all'approccio, con particolare riguardo alla cittadinanza» (Ivi, p. 148).

Le agenzie formative presenti sul territorio devono essere in grado di rispondere ai ragazzi, alle loro esigenze di significato e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno ad apprendimenti significativi e a problemi riconosciuti importanti. Il successo formativo, dunque, non può essere inteso come un traguardo all'interno del percorso della vita, ma come un percorso in cui l'apprendimento non si esaurisce con gli anni della scuola, ma prosegue ininterrottamente lungo l'arco dell'esistenza. E per questo possiamo dire che la crescente esigenza di educazione, di apprendimento permanente o di *lifelong learning* sia da interpretare come un assunto fondamentale che emerge dalla visione della Nussbaum. Al di là delle differenze individuali, anzi proprio in forza delle differenze individuali, l'apprendimento scolastico deve essere positivo e gratificante in modo che lo studente possa continuare ad apprendere per tutta la vita, come è necessario che sia. Un particolare obiettivo dovrebbe essere quello di creare benessere sostenuto sempre dalla condivisione di obiettivi da raggiungere, da motivazione, interessi, gratificazione dei risultati ottenuti. Un benessere inteso come ambiente in cui bambini e adulti vivono condividendo con altri dei progetti per migliorare la qualità della vita: in famiglia, a scuola, nelle aziende e nella società. Con il *capability ap-*



*proach* la filosofa vuole in fondo dimostrare che lo sviluppo di un Paese non è valutabile solo dal punto di vista economico, ma necessita di un'attenzione particolare, rivolta alla qualità della vita che lo vivono. L'approccio al bisogno umano condiviso può divenire una nuova misura per la qualità della vita, che nasce e si muove sul piano etico-educativo e si concentra «su ciò che le persone sono in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia della dignità di un essere umano» (Nussbaum, 2011, p. 19; Nussbaum 1967, pp. 273-300).

L'educazione alla mondialità e alla democrazia, così come proposta dalla pensatrice americana, richiede a noi occidentali un incremento della nostra capacità di dialogo, di comprensione, di allargamento delle nostre conoscenze, superando l'ottica occidentalistica e mettendo in pratica il riconoscimento delle "culture altre" e della pari dignità di tutta la realtà cosmica in una contemporaneità di espressione. «Il rispetto e la comprensione implicano, afferma Nussbaum, il riconoscimento non solo delle differenze, ma anche nello stesso tempo, il riconoscimento dei diritti, delle aspirazioni, delle problematiche condivise» (Nussbaum, 2011b, p.87). È qui che la democrazia da formale, statutaria, diventa "bisogno reale", perché fondata su un ampio spettro di capacità atte a creare sviluppo, senza isterilirsi nelle logiche economicistiche, pure essenziali, ma non sufficienti per capire la grande ricchezza dei bisogni di oggi in generale, e in particolare di quelli educativo-formativi. Molto opportunamente Margiotta osserva che «la "pedagogia implicita" della Nussbaum fornisce alla ricerca pedagogica un riferimento euristico significativo perché le consente di superare le aporie dello spazio educativo generale dalla sua sudditanza allo spazio economico (nelle forme del fordismo e del neoliberalismo), e contemporaneamente di aprirsi a modelli e teorie inclusive della formazione capaci di anticipare le reali condizioni di sviluppo dell'umano e del post-umano in questo secolo» (Margiotta, 2014, p. 47).

La crisi della razionalità utilitaristico-funzionalista, proprio di un economicismo autoriferito, sollecita la realizzazione di uno sviluppo più umanizzante che da Sen viene definito come «a process of expanding the real freedom that people enjoy» (Sen, 1999, p.9). In questa prospettiva antropologica le libertà politiche, sociali e di mercato sono considerate parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano, che si connota proprio nella peculiare interconnessione tra aspetti economici, sociali e formativi per espandere le *capabilities* di ogni individuo (Sen, 2000).

Le politiche formative, a tutti i livelli e in ogni fase della vita, assumono una rilevanza determinante in quanto contribuiscono a garantire l'acquisizione di capacità e le competenze necessarie per leggere criticamente i segni dei tempi, comprendere il contesto in cui si vive e saper cogliere tutte quelle opportunità che consentono di essere soggetti protagonisti in ogni campo, e quindi del proprio apprendimento e della propria formazione, in un contesto di vita autenticamente democratica. Pensiamo che la democrazia liberale possa essere vista come il coraggioso tentativo di realizzare l'impresa di un equilibrio per strutturare e organizzare una società buona, improntata a sani principi di educazione e di eticità. Rappresenta, infatti, il tentativo di mantenere lo stato politico efficiente nel suo ruolo di guardiano della pace e di mediatore tra interessi di gruppo o individuali, garantendo nel contempo agli individui la libertà di organizzarsi in gruppi, di realizzare le proprie aspirazioni e di scegliere la forma di vita che desiderano perseguire entro un orizzonte etico-educativo e politico-giuridico in cui sia reale la pratica essenziale del riconoscimento.

La democrazia liberale in altre parole aspira non solo a preservare la libertà di

agire dello Stato, degli individui e delle loro associazioni, ma anche a rendere la libertà di ognuno una condizione per la libertà degli altri (Bauman, 2000, pp. 156-157). Seguiamo, su questo punto, l'argomentazione del filosofo antropologo Gellner (1996): «Può darsi che il prezzo della libertà sia stato un tempo la vigilanza continua; la società civile ha questo di grande, che anche i distratti, o le persone assorbite dai problemi personali o che per qualche altra ragione sono inadatte all'esercizio di una vigilanza continua e paralizzante possano pregustare il piacere della libertà. La società civile concede la libertà anche a chi non vigila» (p. 80).

Il diritto, la "costituzione", l'*ethos* di una società democratica contengono in sé il dovere di "riconoscere" tutti coloro che stringono il patto democratico, registrandolo come un diritto fondamentale della persona. Per rispondere efficacemente al terzo interrogativo sopraccitato possiamo tener presente la pedagogia della Nussbaum che indica degli orientamenti che la scuola dovrebbe seguire per formare i cittadini a vivere in una democrazia sana e partecipativa:

- sviluppare la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista delle altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come "meri oggetti";
- insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità;
- insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e di reciprocità;
- sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani;
- contrastare la tendenza a ritrarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole "inferiori" e "contaminanti";
- insegnare cose autentiche su gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali; sulle persone disabili), così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano;
- incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile;
- promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente (Nussbaum, 2011b, p. 61).

Secondo la studiosa statunitense è necessario oggi, per mantenere viva la democrazia, invertire quell'orientamento che negli ultimi anni ha condotto la politica a privilegiare gli studi tecno-scientifici, considerando di minore importanza quelli umanistici, e tutto ciò è potuto accadere sia nelle scuole che nelle università perché ha prevalso l'idea centrale di un economicismo imperante tanto che «le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo» (Nussbaum, 2011b, pp. 22-23). Anche Serge Latouche denuncia l'economicizzazione del mondo che impone la sua legge alla società, facendo scomparire la coscienza del male e delle ingiustizie che in suo nome si sono commesse, e promuove la "società della decrescita" (Latouche, 2007) in cui i rapporti sociali hanno la precedenza sulla produzione e il consumismo sfrenato. La proposta di Latouche va, come anche quella

di Sen e Nussbaum, nella direzione di una messa in discussione del primato dell'economia sugli altri aspetti della vita, ma anche della sollecitazione a riscoprire il mercato-incontro praticato nell'*agorà*. È verso una società giusta, prima ancora che verso un'economia giusta che bisogna indirizzarsi. Ma per realizzare questo non bastano le leggi (quelle degli Stati e ancor meno quelle del mercato) occorre l'esperienza dell'*agorà* (e qui ritorna l'istanza aristotelica). Dove è reale l'esercizio del confronto democratico (Latouche, 2003, p. 281 ss).

Si può dunque affermare che i binomi formazione-cittadinanza e formazione-capacitazione possono rappresentare il fulcro di leva con cui il nuovo modello *le-arnfare* (Lodigiani, 2008; Margiotta, 2012), fondato sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, qualificherà la cittadinanza attiva e responsabile delle future generazioni sulla base del valore delle *capabilities* e dei diritti di funzionamento prestando attenzione a considerare la possibilità non solo di una globalizzazione degli scambi commerciali e finanziari, ma anche di una globalizzazione di alcuni valori essenziali, tra i quali quelli della solidarietà e della cittadinanza globale che hanno come riferimento universale e fondativo la persona umana. Certamente una solidarietà globale, capace di mettere in circolo valori che si riferiscono a realtà come il "volto dell'altro", il "dono", la "creatività", l'"amicizia". Si tratta di una interpretazione "etica" della globalizzazione che, facendo fluire i valori presenti in tutte le culture, impedirà che lo straniero diventi fatalmente *hostis*, consentendo al *cosmopolitès* di non essere ricacciato nel ruolo "ostile" dello straniero, e alla persona di realizzarsi come libertà in un contesto di sana e civile convivenza democratica.

Dalle profondità di questa prospettiva etico-educativa, oltre che di autentica ispirazione democratica, lo "sguardo del riconoscimento" potrà slargarsi infinitamente, in un abbraccio includente che impegna la persona a non esaurire le sue forze nell'estenuante difesa della sua identità, ma ad aprirsi al volto dell'altro in un'economia della fraternità.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2014). L'approccio alle capacitazioni: una teoria pedagogica? Introduzione al volume in G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bruni, E.M. (2021). *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*. Roma: Carocci.
- Buber, M. (1993). Sull'educativo. In *Il Principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- d'Alonzo, L. (ed. 2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Dahrendorf, R. (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Bari: Laterza.
- Del Bene G., Lucio Rossi A., Viaconzi, R. (2021). *La comunità educante. I Patti Educativi per una scuola aperta al futuro*. Novate Milanese (MI): Fabbrica dei Segni.
- Erikson, E.H. (1974). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti. Sulla fraternità e amicizia sociale*. Brescia: Morcelliana.
- Fucecchi, A., Nanni, A. (2019). *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Brescia: Scholé.
- Gellner, E. (1996). *Conditions of Liberty: Civil Society and its Rivals*. London: Penguin Book.
- Indelicato, R. (2020). *La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Latouche, S. (2003). *Giustizia senza limiti. La sfida dell'etica in un'economia mondializzata*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Latouche, S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Lo Presti, F., Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, IV, 1, 17.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Mancini, R. (2008). *La buona reciprocità. Famiglia, Educazione, Scuola*. Assisi: Cittadella.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare, verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alesandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Nanni, C. (1992). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LASS.
- Nussbaum, M. C. (1967). Capabilities and Human Rights. In *Fordham Law Review*, 66, 1967, 273-300.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino. Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2011). Femminismo e sviluppo internazionale. In *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2014). Perché le emozioni contano in politica. Il volto di Giano del patriottismo. In *Il Mulino*, n. 471, 1/2014, 173.
- Sen, A. K. (1992). Sviluppo: quale strada ora? In *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In M. C. Nussbaum & A. K. Sen, *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Smith, A. (2005). *La ricchezza delle nazioni*. Roma: Newton Compton.
- Valerio, P., Striano, M., Oliverio, S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.