

## **Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna**

**Cosimo Di Bari**

**Abstract** – *The concept of Bildung, defined already during the Middle Ages but focused during Romanticism has been also very important among many German and European philosophers of 20th century and it could be considered a significant common point of many international pedagogical theories. The paper aims to deepen the contribution that two interdisciplinary authors like Martha Craven Nussbaum and Amartya Sen can offer to think about a “new” model of Bildung, able of responding to the demands of contemporary society and of building an actual idea of citizenship. They are two authors that, in addition to having significant links between them, offer many important ideas for pedagogy, Starting from the link between development and freedom, they believe that the enhancement of educational capital is more important than economical capital, the education, the Bildung should promote an economic and social growth, according to human well-being.*

**Riassunto** – *Il concetto di Bildung, a partire dalle definizioni formulate già nell’epoca medievale per arrivare fino al Romanticismo, è stato centrale anche in molti filosofi tedeschi ed europei del XX secolo e può essere considerato un tratto significativo di molte teorie pedagogiche a livello internazionale. Il saggio intende approfondire in particolare il contributo che il pensiero di due autori interdisciplinari come Martha Craven Nussbaum e Amartya Sen possono offrire per pensare una “nuova Bildung”, capace appunto di rispondere alle istanze della società contemporanea, ma anche di promuovere un concetto attuale di cittadinanza. Si tratta di due autori che, oltre a presentare significativi collegamenti e richiami tra loro, si collocano in modo intertestuale tra le riflessioni di varie discipline e che presentano un’ampia ricchezza di spunti anche per la riflessione pedagogica. Partendo dal collegamento tra sviluppo e libertà, i due autori sottolineano come il compito di migliorare la qualità della vita di ciascuno possa avvenire attraverso la valorizzazione delle capacità, formare dovrebbe pertanto significare promuovere una crescita economico-sociale in funzione del benessere umano.*

**Keywords** – *Bildung, Human education, human development, capability approach, Amartya Sen, Martha Nussbaum, Agenda 2030*

**Parole chiave** – *Bildung, formazione umana, sviluppo umano, capability approach, Amartya Sen, Martha Nussbaum, Agenda 2030*

**Cosimo Di Bari** è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Firenze e docente di Pedagogia delle differenze presso l’Università degli Studi di Parma. Si è occupato, tra gli altri temi, di *media education*, in particolare del contributo di Umberto Eco, Pier Paolo Pasolini, Neil Postman e altri studiosi, di pedagogia dell’infanzia, di *neo-Bildung* e di “pedagogia delle differenze”. Tra le sue ultime pubblicazioni, *Media Education 0-6* (con A. Mariani, 2018), *La neo-Bildung negli USA* (2019), *Il valore delle differenze* (con D. Felini, 2019).

## 1. La centralità della *Bildung* nel XX secolo

La storia della *Bildung* prende avvio nell'epoca medievale, in stretto contatto con concetti più antichi, quali *paideia* e *humanitas*, tuttavia, si può individuare l'epoca del Romanticismo e la cultura tedesca come la "culla" della categoria della *Bildung*.<sup>1</sup> È in quel contesto che, a partire da autori quali Goethe e Schiller, viene a definirsi un'idea di formazione legata alla dimensione interiore e personale dell'uomo, diversamente dall'educazione, che promuove forme di adeguamento alle norme e ai comportamenti definiti su base sociale. La *Bildung* rimanda al "prendere forma" del soggetto, in modo libero, autonomo e critico grazie alle relazioni con la *Kultur*.<sup>2</sup> Sono autori tra i quali è significativa l'influenza dell'Umanesimo e del classicismo e il loro contributo si inserisce nell'itinerario della modernità, inquadrando il soggetto nella sua dimensione privata e pubblica e sottolineando lo stretto legame tra la dimensione estetica e quella formativa.<sup>3</sup>

Il concetto di *Bildung*, pur avendo le sue radici più evidenti in quel contesto storico e culturale, continua a caratterizzare anche il XX secolo.<sup>4</sup> Un secolo che ha subito profonde e laceranti trasformazioni e un secolo nel quale la cultura si è trasformata, sono cambiate le definizioni di cultura, sempre meno "elitaria" e sempre più considerata come espressione delle tradizioni di un popolo, come "intero sistema di vita".<sup>5</sup> Un secolo caratterizzato da una sempre maggiore conoscenza scientifica che aiutano a comprendere l'uomo da molteplici punti di vista. Anche un secolo che ha promosso più democrazia, più equità nei diritti e nelle tutele di tutti, e in particolar modo per l'infanzia. Al tempo stesso, un secolo in cui le trasformazioni del sapere hanno prodotto una crisi delle "grandi narrazioni" e in cui la stessa cultura è sottoposta a profondi ripensamenti.<sup>6</sup> Immersa nei circuiti dei media, essa è diventata, anche, cultura di massa. Nel processo di "dialettica dell'illuminismo" il trionfo della ragione ha prodotto non solo progresso, ma anche pericolose regressioni e barbarie. Accanto all'Olocausto, ad esempio, per Adorno e Horkheimer vi è anche l'industria culturale. Essa rappresenta una cultura che, come hanno sottolineato efficacemente gli autori della scuola di Francoforte, non è più *delle* masse, ma *per le* masse.<sup>7</sup> Il concetto di "industria culturale", circolato anche in Francia e in Italia – si pensi a Edgar Morin e a Umberto Eco<sup>8</sup> –, è emblematico anche per le trasformazioni del rapporto tra cultura e formazione, sempre meno orientato a promuovere l'acquisizione li-

---

<sup>1</sup> M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995; F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

<sup>2</sup> J.W. Goethe, *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato*, Milano, Adelphi, 2009; F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica*, Roma, Armando, 2005.

<sup>3</sup> M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.

<sup>4</sup> G. Sola, *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016.

<sup>5</sup> R. Williams, *Cultura e rivoluzione industriale*, Torino, Einaudi, 1968.

<sup>6</sup> J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1979.

<sup>7</sup> M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966.

<sup>8</sup> E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002; U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

bera, autonoma e critica di una forma, ma sempre più legato a dimensioni istruttive ed educative. Istruttive per la possibilità di acquisire competenze e conoscenze utili per inserirsi nei contesti professionali; educative nel senso anche di inculturazione, secondo però tendenze omologanti, dettate appunto dall'agenda dei mezzi di comunicazione e del mercato. In questo scenario, da un lato la cultura, nel massificarsi, si è legata alle leggi del mercato, svalutando parte del suo potenziale formativo; dall'altro la stessa categoria della formazione ha spesso finito per assumere un ruolo meno rilevante, non tanto nel pensiero dei pedagogisti, quanto nelle riforme o nelle linee di intervento che hanno spesso trascurato i principi fondamentali della *Bildung*.

Tra Disincanto e Postmodernità, l'uomo attuale è definito dalla sociologia e dalla filosofia sulla base dell'incertezza, della debolezza, della frammentarietà, della liquidità. Egli necessita di un orientamento, di una capacità di direzionare la propria esistenza anche di fronte alle continue trasformazioni in atto e alla precarietà dei contesti nei quali si trova a vivere. In questa condizione il soggetto, come ha suggerito efficacemente Franco Cambi, ha il compito di "abitare il Disincanto", cioè dovrebbe prendere consapevolezza della propria finitezza, e della propria "gettatezza" per poi progettare una vita autentica, contrassegnata da rispetto e responsabilità verso se stesso, verso l'altro e verso il mondo.<sup>9</sup>

La pedagogia del XX secolo si è spesso interrogata su quali strategie fossero idonee per assicurare al soggetto la possibilità di formarsi secondo uno spirito critico e autonomo. Da un lato i suggerimenti che provengono dalla pedagogia attivistica nella prima parte del Novecento. Dall'altro il contributo della psicologia e della psicanalisi o della sociologia, per arrivare fino alla pedagogia critica. In particolare, nel suo farsi scienza plurale, in dialogo con le scienze dell'educazione, è diventato rilevante il contributo anche della filosofia dell'educazione. Che si pone come meta-riflessione, declinata attraverso epistemologia e axiologia, ma anche attraverso saggismo e ontologia.<sup>10</sup> Particolarmente significativo per pensare tanto i fini della formazione dell'uomo, quanto le sue strategie può essere tematizzare alcuni autori che pur apparentemente distanti dall'ambito della pedagogia possono offrire importanti spunti per riflettere e per nutrire il discorso pedagogico.

Il punto di vista proposto da Amartya Sen e Martha Craven Nussbaum, in stretta continuità con gli autori della scuola di Francoforte, può risultare utile per mettere ancora oggi in discussione l'idea che il progresso e lo sviluppo siano forze positive all'interno della società, privilegiando invece un punto di vista che metta al centro l'uomo e l'umanità.

<sup>9</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.

<sup>10</sup> Accanto all'epistemologia pedagogica (che ha il ruolo di garantire una costruzione ordinata dei sistemi disciplinari e dei rapporti interdisciplinari), all'axiologia (che porta a riflettere sulle scelte valoriali e in particolare sui valori chiave), da un lato l'ontologia è chiamata a farsi "regionale", critica ed empirica e il saggismo si pone come strategia basata sulla libertà di indagine, sulla capacità di promuovere un dialogo tra punti di vista e di incentivare una problematizzazione aperta piuttosto che pensare a soluzioni definitive. A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

## 2. Amartya Sen e lo sviluppo come libertà

Amartya Sen è un esempio significativo di intellettuale che, pur provenendo da scienze apparentemente distanti dalla pedagogia, può contribuire a definire il concetto di formazione. Egli, nato a Bengala nel 1933, è un economista che ha insegnato per molti anni alla London School of Economics di Oxford e ha ottenuto nel 1998 il premio Nobel proprio per l'economia. I suoi ambiti di ricerca, pur approfondendo principalmente temi economici, arrivano spesso ad occuparsi delle caratteristiche della società, toccando non soltanto livelli politici e sociologici ma anche temi di interesse pedagogico. Nei suoi scritti degli anni Sessanta e Settanta, Sen si confronta con il modello capitalistico occidentale e cerca di comprenderne le criticità, decostruendo gli aspetti che in superficie lasciano pensare a un sistema basato su rispetto e uguaglianza. Forte della sua formazione a Cambridge, egli si muove sempre da riflessioni di filosofia politica, curvate anche in una dimensione etica.<sup>11</sup> Le sue analisi sono un'efficace chiave di lettura anche delle difficoltà della democrazia contemporanea, che è, sì, riconosciuta in Occidente come il modello più adeguato per amministrare gli Stati, ma che continua a produrre evidenti disparità, tanto all'interno dei singoli Stati, quanto tra soggetti che vivono in diverse parti del pianeta. Le sue prime pubblicazioni risalgono agli anni Sessanta, quando si interessa alla relazione tra democrazia e razionalismo, interrogandosi sui motivi per i quali le decisioni a maggioranza non diano luogo a preferenze sociali cicliche.<sup>12</sup> Secondo una prospettiva storica e teorica, che si nutre della comparazione tra modelli del passato e modelli attuali, egli cerca sempre di individuare "crepe" negli attuali sistemi di interpretazione della società e dell'economia, attaccando "benesserismo", "utilitarismo" e altri modelli, sottolineando la loro incapacità di risolvere i problemi, ma soprattutto la loro inefficienza sul terreno dei diritti. Già tra i suoi primi volumi,<sup>13</sup> si delineano i suoi approcci di *entitlement approach*<sup>14</sup> e di *capability approach*<sup>15</sup> che caratterizzeranno il suo punto di vista e che lo porteranno al conseguimento del premio Nobel.

Questi temi ritornano dal punto di vista della teoria economica della scelta sociale in *Utilitarismo e oltre* (1982) ma anche in *Scelta, benessere, equità* (1986) e assumono una curvatura sempre più filosofica in *Etica e economia* (1987), il testo che maggiormente contribuisce a

---

<sup>11</sup> A. Sen, *Biographical*, in *Les Prix Noble*, éd. T. Frängsmyr, Stockholm, Nobel Foundation, 1999.

<sup>12</sup> Le riflessioni politiche sul concetto di democrazia ritornano anche più tardi, "le elezioni sono solo un modo – benché uno dei più importanti – per dare un'efficacia concreta ai dibattiti pubblici, ammesso che la possibilità di votare si accompagni a quella di parlare, e di ascoltare, senza paura. Il significato e il valore delle elezioni dipendono in modo sostanziale dalla possibilità di una discussione pubblica aperta" (A. Sen, *La democrazia degli altri*, Milano, Mondadori, 2004, p. 10).

<sup>13</sup> Tra questi, si vedano: *Choice of techniques*, New York, Kelley, 1960; *On Economic Inequality*, New York, Norton, 1973; *Poverty and Famines*, Oxford, Oxford University Press, 1981; *Commodities and Capabilities*, Amsterdam-New York, North Holland, 1985.

<sup>14</sup> O. Rubin, *The Entitlement Approach*, in *Contemporary Famine Analysis*, Cham, Springer, 2016.

<sup>15</sup> F. Panzironi, K. Gelber (eds.), *The Capability Approach*, London-New York, Routledge, 2012; W. Kuklys, *Amartya Sen's Capability Approach*, Berlin, Springer, 2010.

portare il pensiero di Sen oltre i confini economici. In generale, sottolinea Sen nei suoi testi, per quanto la democrazia partecipativa sia il modello politico capace di promuovere i concetti di diritto umano e di libertà politica, per quanto la vita media sia aumentata e per quanto la società di fine XX secolo sia caratterizzata da un aumento dell'“opulenza globale”, al tempo stesso continuano a persistere privazioni, situazioni di miseria e oppressioni in vari ambiti del pianeta. Una scarsa attenzione all'etica da parte delle classiche teorie dell'economia del benessere – anzi, il graduale allontanamento dell'etica da parte dell'economia durante il XX secolo – ha prodotto un'“anoressia di libertà”, dovuta a condizioni di povertà materiale e alla mancanza di servizi pubblici e di servizi sociali, ma anche alla mancanza di un'organizzazione sanitaria e scolastica. Il recupero di una dimensione etica nell'economia porterebbe non soltanto ad arricchire le teorie economiche e a renderle più significative per lo sviluppo, ma anche sarebbe proficuo per l'economia.<sup>16</sup>

### *Lo sviluppo come libertà*

Uno dei testi chiave per considerare il punto di vista di Sen è *Lo sviluppo è libertà* (1999).<sup>17</sup> Nel titolo dell'edizione originale inglese in realtà l'economista inserisce la congiunzione *as*, e non *and*. Dunque, la traduzione fedele del titolo sarebbe stata: “Lo sviluppo *come* libertà”. Il titolo italiano si affida al verbo “essere”, sottolineando come vi sia un'equazione tra sviluppo e libertà e come una società non si possa definire “svilupata” se al proprio interno essa non pone la libertà come *focus* determinante. Al tempo stesso, lo sviluppo deve avere come obiettivo principale l'eliminazione delle varie forme di illibertà che riguardano l'uomo. Un “doppio legame” pone dunque in relazione sviluppo e libertà. Questo legame è spiegato da Sen attraverso il riferimento alla ragione valutativa e alla ragione dell'efficacia. Sen sostiene infatti che per giudicare la presenza di progresso occorre prima di tutto chiedersi se vengano promosse libertà per tutti gli esseri umani; dall'altro lato, per ottenere un efficace sviluppo è assolutamente necessario che gli esseri umani possano agire secondo libertà.

In sintesi, l'espansione della libertà è da considerare sia come scopo primario sia come principale mezzo dello sviluppo. Al riguardo, lo sviluppo al quale fa riferimento Sen è proprio “il processo di espressione della libertà umana”.<sup>18</sup> La libertà è mezzo e fine perché i diritti contribuiscono ad ampliare la libertà umana generale e, così, anche a promuovere lo sviluppo dell'intera società secondo una direzione rispettosa degli altri e dunque sostenibile.

Lo sviluppo non deve essere letto, come invece è avvenuto nelle teorie canoniche dell'etica sociale e in altre prospettive pensando a un aumento dei redditi individuali o a un progresso dell'industrializzazione e dell'innovazione tecnologica. Andando oltre tali visioni, il vero sviluppo dovrebbe garantire prioritariamente un processo di espansione delle libertà godute dagli esseri umani. Proprio il concetto di libertà necessita di essere problematizzato e

<sup>16</sup> Cfr. A. Sen, *Etica e economia*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

<sup>17</sup> A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 41.

declinato in modo più specifico di quanto avvenga nel senso comune. Si può parlare per Sen di cinque tipi di libertà, politiche, infrastrutturali, di occasioni sociali, di garanzie di trasparenza, di sicurezza protettiva, i quali si sostengono e si alimentano a vicenda.<sup>19</sup>

### Verso una nuova definizione di benessere

Inoltre, il benessere non può essere legato solo al reddito, ma deve essere interpretato in funzione dei beni e delle condizioni che rendono il soggetto in grado di esprimere le proprie capacità e di promuovere i propri scopi. Occorre farsi consapevoli che lo studio dell'economia, benché sia collegato in senso immediato al perseguimento della ricchezza, "a un livello più profondo è legato a altri studi, rivolti alla valutazione e all'avanzamento di obiettivi più fondamentali".<sup>20</sup> Sen parla a proposito di "capacitazione" come la libertà di realizzare più combinazioni alternative di funzionamento. Occorre per Sen superare l'idea secondo la quale nei paesi in via di sviluppo e sottosviluppati le libertà politiche siano meno rilevanti a causa della "schacciante brutalità" del bisogno economico. Al tempo stesso, gli economisti, pur essendosi sempre interessati alla disuguaglianza, dovrebbero cambiare prospettiva e non focalizzarsi soltanto sulle disuguaglianze di reddito, ma contemplare anche quelle di diritti e di partecipazione. In sostanza, far sì che l'equità riguardi anche la "capacitazione".

L'idea di libertà presentata da Sen si lega proprio alle significative riflessioni pedagogiche che durante il XX secolo hanno inquadrato questo concetto nell'antinomia con "autorità". L'enfasi sulla libertà può portare a pensare che si debba consentire a ciascun soggetto di essere "libero" di perseguire l'interesse personale. Occorre piuttosto assegnare valore tanto a quelle che Isaiah Berlin ha definito "libertà positive" (*i.e.*, il fatto di essere effettivamente nelle condizioni di compiere un'azione), quanto alle "libertà negative" (*i.e.*, il diritto di respingere le interferenze o il diritto a essere aiutati dagli altri).<sup>21</sup> Il suggerimento è pertanto quello di adottare il punto di vista dell'etica sociale per il quale la libertà individuale è al tempo stesso un valore centrale in qualsiasi valutazione della società e un prodotto inscindibile degli assetti sociali.<sup>22</sup> La pedagogia<sup>23</sup> ha efficacemente sottolineato, in linea con le tesi di Sen, come un requisito per l'educazione e la formazione dell'uomo, che con la promozione della libertà *di...* sia altresì garantita una tutela della libertà *da...*, cioè una condizione di assenza di vincoli che im-

<sup>19</sup> *Ibidem.*

<sup>20</sup> A. Sen, *Etica e economia*, cit., p. 9.

<sup>21</sup> Cfr. I. Berlin, *Quattro saggi sulla libertà*, Milano, Feltrinelli, 1989. Sostiene Sen che "l'accettazione morale dei diritti, in particolare di diritti giudicati di valore ed effettivamente sostenuti, e non solo rispettati in quanto vincoli non può richiedere un sistematico allontanamento dal comportamento mosso dall'interesse personale" (A. Sen, *Etica e economia*, cit., p. 72).

<sup>22</sup> A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

<sup>23</sup> In ambito italiano, si pensi al prezioso contributo offerto ad esempio da Lamberto Borghi (*Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992) e Raffaele Laporta (*L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996).

prigionino il soggetto, garantendo la possibilità di fare scelte e di prendere decisioni liberamente e criticamente.<sup>24</sup>

### **Il ruolo dell'educazione e dell'istruzione**

L'educazione, secondo questa prospettiva, può essere considerata come uno degli agenti capaci di mantenere vivo il nesso tra sviluppo e libertà. Anche se Sen fa riferimento nei suoi testi all'istruzione, in realtà il suo approccio non sottolinea soltanto l'esigenza di trasmettere conoscenze e competenze attraverso la scuola, ma rimarca anche l'esigenza di promuovere educazione, intesa come inculturazione e formazione, cioè far sì che ciascuno "costruisca" – dia forma a – se stesso secondo le proprie potenzialità. Educare, istruire e formare dovrebbe significare prima di tutto far fronte alle illibertà radicate all'interno della società e in particolare alimentare le libertà civili e politiche. Poiché la partecipazione, che è requisito tanto per la libertà quanto per lo sviluppo, richiede conoscenze e capacità che si acquistano solo con la scuola di base, "negare a un qualsiasi gruppo – per esempio delle bambine – la possibilità di andare a scuola è opporsi direttamente alle condizioni fondamentali della libertà partecipativa".<sup>25</sup> La disuguaglianza tra sessi, la negazione di diritti civili, l'insicurezza sociale ed economica sono tutte forme di illibertà che possono essere contrastate attraverso l'educazione. E, soprattutto, attraverso un'educazione democratica.

Si pensi ad esempio alla disoccupazione, che è causa di effetti debilitanti per la libertà di iniziativa e per le capacità di una persona e, alimentando l'esclusione sociale, indebolisce la capacità di cavarsela da soli, la fiducia per la salute psicologica e fisica. Gli assetti economici, sociali e politici caratterizzano le capacità individuali e queste, se coltivate, possono promuovere lo sviluppo. Queste riflessioni si possono collegare al pensiero di John Dewey, in merito alla reciproca dipendenza tra democrazia e educazione.<sup>26</sup> Una democrazia, per avere realmente un ruolo costitutivo e protettivo per lo sviluppo, dovrebbe tener conto delle interconnessioni tra libertà politiche, la percezione e il soddisfacimento dei bisogni economici.

### **"Forgiare il proprio destino"**

Per Sen gli esseri umani devono essere considerati come creature che, se messe nelle adeguate condizioni, si impegnino attivamente a "forgiare il proprio destino", senza limitarsi a ricevere passivamente un programma di sviluppo. Questo punto di vista si distanzia sia da

<sup>24</sup> "Una adeguata concezione della libertà dovrebbe essere sia positiva, sia negativa, poiché entrambe sono importanti, anche se per ragioni differenti" (A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 11).

<sup>25</sup> A. Sen, *Sviluppo è libertà*, cit., p. 38.

<sup>26</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.

quello prevalente secondo il quale l'“uomo economico” persegue i propri interessi personali,<sup>27</sup> sia da quello che ritiene come occorra perseguire soltanto una forma di interesse generale. Il verbo “forgiare” può rimandare proprio al concetto di *Bildung*, attualizzato a fine XX secolo, un'epoca in cui la società deve dare a ciascuno il diritto di “darsi forma” e di “portare a piena fioritura” la propria vita, cioè di portare a compimento le proprie attitudini e di valorizzare le proprie capacità. Particolarmente vicine alla pedagogia sono le riflessioni di Sen in merito al ruolo dell'istruzione, ma anche dell'educazione e della formazione di base (che dovrebbe rappresentare un elemento cardine del progresso sociale). Si tratta di tesi che egli riprende tanto dal poeta indiano Radindranath Tagore quanto da Mohandas Gandhi. In particolare per Tagore, già a cavallo tra XIX e XX secolo, è fondamentale bilanciare le singole eredità culturali con una visione unitaria del mondo, per la quale ogni individuo dovrebbe essere considerato come un componente dell'umanità.<sup>28</sup> Sen riscontra in Tagore una profonda sensibilità umanistica, testimoniata dall'esigenza di educare in ambienti naturali e dal tentativo di valorizzare costantemente la varietà e la differenza, in aperto contrasto con conservatorismo e il separatismo culturale contemporaneo. Parallelamente sono centrali le idee di Gandhi, per il quale la violenza interetnica potrebbe essere esacerbata se le istituzioni formative non vengano ispirate da principi di laicità. Come sottolinea Sen, una delle lezioni principali di Gandhi sta nell'individuazione del “ruolo della formazione nel promuovere una cultura di pace anziché di discordia”.<sup>29</sup> Il fascino che evoca Gandhi in Sen è attribuibile anche alla diffidenza del “Mahatma” rispetto alla nozione illuministica di Ragione, che conduce a uno sviluppo caratterizzato dalla politica e dalla tecnologia, distante dal perfezionamento morale dell'individuo. Formare, pertanto, dovrebbe significare promuovere il rispetto per le opinioni dell'Altro, da declinare tanto in ambito politico quanto in quello religioso;<sup>30</sup> e, al tempo stesso, dovrebbe significare eliminare ogni pensiero “malvagio” dal proprio orizzonte morale per sottrarre forza all'avversario politico di fronte a noi; al contrario, mostrare debolezza di riferimenti etici dona vigore all'avversario.<sup>31</sup>

A partire da queste riflessioni, è come se Sen sottolineasse che il concetto di *Bildung* dovrebbe essere una priorità dell'agenda degli Stati a livello mondiale e il macro-obiettivo comune dovrebbe essere quello di garantire a tutti il diritto di “darsi una forma”. Gli Stati hanno infatti ruoli importantissimi nel rafforzare e salvaguardare le capacità umane; ma non senso

---

<sup>27</sup> Sen riporta come esempio emblematico del distanziamento da questo punto di vista il Giappone, nel quale un allontanamento sistematico dal comportamento mosso dall'interesse personale in direzione del senso del dovere, della lealtà e della buona volontà ha rivestito un ruolo fondamentale nel successo industriale e nello sviluppo della società. Cfr. A. Sen, *Etica e economia*, cit., p. 27.

<sup>28</sup> “In termini tagoriani, l'“armonia” tra gli esseri umani deve sapere incorporare i portati dell'alterità culturale laddove ogni singola eredità valoriale viene continuamente aggiornata e riformata tenendo conto dell'assimilazione di ciò che è ‘altro da sé’ in percorso formativo e di crescita” (M. Baglieri, *Amartya Sen*, Roma, Carocci, 2019, p. 166).

<sup>29</sup> A. Sen, *Gandhian Values and Terrorism*, in “Etc. A review of general semantics”, 65/1, 2008, pp. 76-79.

<sup>30</sup> A. Bilgrami, *Secularism, Identity, and Enchantment*, Cambridge, Harvard University Press, 2014.

<sup>31</sup> A. Sen, *La democrazia degli altri*, Milano, Mondadori, 2004.

di garantire un sostegno, né nella trasmissione di un prodotto finito. Ponendo la libertà al centro dei fini e dei mezzi dello sviluppo, compito della società diventa quello di creare occasioni sociali che contribuiscano in modo diretto a espandere le “capacitazioni” umane e la qualità della vita. Un’espansione dovrebbe riguardare non soltanto, né prioritariamente il reddito, ma l’assistenza sanitaria, l’istruzione, la sicurezza sociale.

### 3. Martha Craven Nussbaum e la creazione di capacità per coltivare l’*anthropos*

I collegamenti tra Amartya Sen e Martha Craven Nussbaum sono tutt’altro che impliciti. I due autori, pur provenendo da contesti culturali e ambiti disciplinari diversi tra loro, si citano spesso a vicenda per spiegare l’esigenza di andare oltre il dominio del Prodotto Interno Lordo e per pensare forme di sviluppo “umano” e sostenibile. Anche intorno al lessico, e in particolare la scelta della parola “capacitazione”, i due autori alimentano un dialogo che offre contributi importanti per pensare la *Bildung* oggi. Si può notare come comune sia anche uno dei punti di riferimento delle loro ricerche, la filosofia greca e in particolare l’*Etica Nicomachea* di Aristotele.<sup>32</sup> Cercando di superare l’idea di Platone del “bene” come “idea suprema”, irraggiungibile dall’uomo,<sup>33</sup> Aristotele ritiene l’etica una scienza prevalentemente pratica, sottolineando come il “bene” sia strettamente legato alla felicità, essendo ciò che rende la vita “sceglibile” e non bisognosa di niente. In questa ottica si può pensare un “bene genuinamente umano”, che dovrebbe portare a individuare il raggiungimento della felicità come l’obiettivo di tutte le azioni umane.<sup>34</sup>

Oltre ad avere in comune questi punti di riferimento etici, entrambi gli autori notano come già in Aristotele vi fosse il riconoscimento che la politica sia da considerare come la più nobile tra le arti ed essa debba utilizzare le altre “scienze pratiche”, compresa l’economia, per raggiungere il “bene genuinamente umano”.<sup>35</sup>

Si può sostenere che quegli aspetti pedagogici contenuti *in nuce* e molto impliciti presenti nel pensiero di Sen siano esplicitati in modo chiaro ed efficace da Martha Nussbaum in un approccio che delinea le caratteristiche della *Bildung* nell’epoca contemporanea.

Martha Nussbaum, nata a New York nel 1947, viene solitamente collocata in un ambito filosofico, ma i suoi studi rendono il suo approccio poliedrico, tanto che è capace di riflettere tra più discipline, dalla storia alla critica letteraria, dal diritto fino alla pedagogia. Particolarmente significativo è l’insegnamento che svolge presso l’Università di Chicago, denominato *Diritto ed Etica*, che sottolinea due tra le prospettive principali del suo approccio. Formatasi in ambito filosofico, dichiara però la sua avversità verso i modelli filosofici più diffusi che si sarebbero dimenticati di sottolineare l’importanza della ricerca della dignità della vita e avrebbero pensato

<sup>32</sup> Aristotele, *Etica nicomachea*, Milano, Rizzoli, 1993, *passim*.

<sup>33</sup> Platone, *Opere*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

<sup>34</sup> M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene*, Bologna, il Mulino, 1996.

<sup>35</sup> A. Sen, *Etica e economia*, cit.; M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene*, cit.

al soggetto in funzione del contributo (ad esempio a quello professionale) che egli può fornire all'interno della società.

### “Creare capacità”

I punti di contatto maggiori con Sen, come già sottolineato, sono rappresentati dai riferimenti al *capability approach*. Nussbaum arriva a questi temi più tardi rispetto a Sen, che non a caso viene da lei spesso citato come punto di riferimento. L'autrice statunitense si propone di valorizzare la capacità di fare delle persone e di alimentare la propria competenza, intesa la capacità di combinare potenzialità, partendo dalle risorse che ciascun soggetto possiede a livello cognitivo, emotivo e valoriale.<sup>36</sup> Lo sviluppo umano dovrebbe così svincolarsi dagli imperativi dettati dal Prodotto Interno Lordo e calibrarsi proprio sulla *capability*.<sup>37</sup> Pertanto, più che al capitale economico lo sviluppo dovrebbe rivolgersi al “capitale formativo”, affinché siano garantite le “libertà sostanziali”. Tutte le persone devono essere liberate dalla “dittatura del Pil” e messe nelle condizioni di sviluppare pienamente le proprie possibilità, conducendo una vita produttiva e creativa, a misura delle proprie necessità e dei propri interessi.<sup>38</sup>

A partire dal pensiero di Sen, Nussbaum individua dieci ambiti nei quali devono calibrarsi le capacità: la vita; la salute fisica; l'integrità fisica; i sensi, l'immaginazione e il pensiero; i sentimenti; la ragion pratica; l'appartenenza; le relazioni con le altre specie; il gioco; il controllo del proprio ambiente.<sup>39</sup> Tra questi dieci ambiti si delinea un'idea attuale e pregnante del concetto di “formazione”, inteso proprio come erede della *Bildung* tedesca.

Molti dei temi relativi al *capability approach* caratterizzano fin dai primi passi l'itinerario di ricerca di Nussbaum, che, dopo la sua formazione ad Harvard, si declina a partire da una riflessione in merito al ruolo che la filosofia classica può rivestire per interpretare alcune questioni della società contemporanea. In particolare, in *La fragilità del bene*, l'autrice parte da Platone, Aristotele, da altri filosofi dell'antica Grecia per sottolineare come il valore dell'uomo dipenda, almeno parzialmente, dall'esterno e da ciò che non sembra a primo sguardo controllabile, dato che l'uomo non è totalmente responsabile della propria virtù e dato che è esposto alla *tyche*, egli è per natura “vulnerabile”<sup>40</sup>. In questo scenario, citando l'Aristotele del *De Anima*, Nussbaum indica come occorra dotare l'uomo di una “saggezza pratica” che gli consenta di abitare il mondo umano senza tentare di innalzarsi al di sopra di esso.<sup>41</sup> I temi del testo del 1987 sono strettamente collegati a quelli che vengono affrontati nel testo più noto e più

<sup>36</sup> G. Alessandrini (a cura di), *La “pedagogia” di Martha Nussbaum*, Milano, Franco Angeli, 2014.

<sup>37</sup> M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, Bologna, Il Mulino, 2013.

<sup>38</sup> M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.

<sup>39</sup> M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit.

<sup>40</sup> Il vocabolo *tyche* non è inteso nei testi analizzati da Nussbaum soltanto in termini di casualità e di sorte, ma anche come “inevitabilità”. La vulnerabilità dell'uomo sarebbe quindi una chiave fondamentale per la realizzazione del bene nella cultura e all'esistenza umana. Cfr. M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene*, cit., *passim*.

<sup>41</sup> Aristotele, *L'anima*, Milano, Bompiani, 2003.

tradotto di Nussbaum, *Coltivare l'umanità*.<sup>42</sup> Il ricco volume intende sottolineare come proprio nell'antica Grecia, e in particolare in Socrate, si trovino le indicazioni per impostare l'educazione di fine XX secolo. Formare, allora come oggi, dovrebbe significare (1) rivolgersi a ogni essere umano, mettendolo nelle condizioni di sviluppare la sua capacità critica; (2) adattarsi al contesto in cui si trova il soggetto, personalizzando l'intervento educativo, istruttivo e formativo; (3) assumere un atteggiamento pluralista, promuovendo lo studio di norme e tradizioni diverse tra loro, dal punto di vista storico e culturale; (4) evitare che i libri diventino "autorità" che forniscono risposte; piuttosto (5) promuovere in ciascuno la capacità di formulare domande e, dunque, di usare costantemente la mente.

### "Cultivating humanity"

Quello di "coltivare l'umanità" è un compito urgente per la società, chiamata a impostare una forma di educazione liberale, in grado di rendere ciascun essere umano in grado di perseguire gli scopi della cittadinanza. "Coltivare l'umanità" è un'espressione recuperata da Seneca, usata per indicare come sia necessario liberare la mente dalle catene dell'abitudine e della tradizione, formando persone che siano in grado di operare con sensibilità e prontezza, consapevoli di essere cittadini del mondo.<sup>43</sup> Per coltivare l'umanità sono necessarie tre capacità: (1) giudicare criticamente se stessi, cioè – seguendo il suggerimento di Socrate – di (2) provvedere a una "vita esaminata", attraverso (3) la revisione delle credenze e dei pregiudizi della tradizione. Solo partendo da una conoscenza di sé che si può arrivare poi a prenderci cura di noi stessi, degli altri e del mondo;<sup>44</sup> la capacità di farsi "cittadino del mondo", secondo un'espressione che può rimandare alle riflessioni altri autori come Edgar Morin<sup>45</sup> o Ernesto Balducci,<sup>46</sup> i cittadini per coltivare la propria umanità dovrebbero concepire loro stessi non come membri di una nazione, ma come esseri umani "legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di reciproco riconoscimento";<sup>47</sup> la capacità di immaginazione narrativa, che consiste nel riuscire a immaginarsi in una situazione di vita di un'altra persona, comprendendo la sua storia personale, intuendo le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze, secondo un atteggiamento caratterizzato non solo da empatia, ma anche da "compassione", facendosi consapevoli della propria vulnerabilità.

<sup>42</sup> M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 2014.

<sup>43</sup> Seneca, *Lettere a Lucillo*, Milano, Rizzoli, 2000.

<sup>44</sup> L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

<sup>45</sup> E. Morin, A.B. Kern, *Terra-patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1994.

<sup>46</sup> E. Balducci, *L'uomo planetario*, Firenze, Giunti, 2005.

<sup>47</sup> M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, cit., p. 25.

### Le emozioni come motore della ragione

Accanto alle efficaci analisi di *Coltivare l'umanità*, altri temi di ricerca teorica sono particolarmente rilevanti per ricostruire il pensiero di Martha Nussbaum. Uno tra questi è legato alle emozioni. L'approccio della filosofa americana è finalizzato a sottolineare come proprio attraverso l'immaginazione narrativa sia possibile azionare meccanismi di empatia e compassione nei soggetti. Intendendo le emozioni come "modi di percepire", Nussbaum evidenzia che esse possiedano un contenuto cognitivo e siano una "forma di giudizio di valore", cioè siano determinanti per costruire un giudizio finalizzato alla "prosperità umana", concetto al quale faceva riferimento Aristotele parlando di *eudaimonia*. Le emozioni sono parte costitutiva della capacità di ragionamento del soggetto ed è principalmente attraverso di esse che è possibile guardare il mondo, pensare se stessi e gli altri. Nel caso della compassione, in particolare, avviene una ricostruzione immaginaria dell'esperienza, che può anche portare a riflettere sulle differenze tra le situazioni umane e le responsabilità dei soggetti rispetto ad esse.<sup>48</sup>

### Un modello attuale di Bildung

Secondo le riflessioni esposte, viene a configurarsi un modello di *Bildung* particolarmente significativo. Gli echi della Grecia classica rimandano a una concezione di cittadinanza basata su responsabilità e partecipazione, che secondo Nussbaum ha ancora rilevanza per la condizione multiculturale attuale. Anche in assenza di espliciti riferimenti al romanticismo e alla *Bildung* settecentesca, dal pensiero di Nussbaum emerge un modello utile per rileggere la *Bildung* alla luce delle trasformazioni più recenti. In un'epoca contemporanea come quella postmoderna che pone il soggetto sempre a rischio di deriva. Che, di fronte a multiculturalismi, intolleranze, chiusure, tensioni, reclama un'idea di umanità planetaria e senza confini.

Al tempo stesso è centrale nel pensiero di Nussbaum il riferimento alla laicità, uno sguardo laico che sia in grado di affrontare la differenza, religiosa, di genere, culturale, sociale, ecc. senza pregiudizi e senza vedere le deviazioni rispetto allo stile dominante come una minaccia. Ad esempio, si pensi all'invito affinché la prospettiva di genere venga inserita in ogni azione politica e in ogni ambito e in ogni livello, soprattutto in quelli decisionali.<sup>49</sup>

Infine, e qui ritornano i punti di contatto con Sen, l'idea di *Bildung* di Nussbaum è nutrita dal *capability approach*, oltre a pensare di "istruire" il soggetto per tutto l'arco della vita, occorre pensare anche a "formarlo", portandolo ad arricchire la sua umanità. La formazione è dunque il motore principale dello sviluppo e in particolare di uno sviluppo autentico, cioè "sostenibile" e umano. Se si promuove l'invito a considerare ogni persona come un fine, si cerca di valorizzare al massimo le opportunità disponibili per ciascuno e come nota Mauro Ceruti, si pro-

---

<sup>48</sup> M.C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2004.

<sup>49</sup> M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino, 2002.

muove una “grammatica evolutiva della civiltà planetaria”,<sup>50</sup> caratterizzata dalla promozione di un sentire comune e dalla percezione di appartenenza a destino comune.

#### 4. L’agenda 2030 come impegno formativo per l’uomo contemporaneo

I temi presentati da Amartya Sen e da Martha Craven Nussbaum nei loro testi e discussi nelle pagine precedenti, lungi dall’essere teorie distanti dalle implicazioni pratiche a livello sociale, culturale e pedagogico, trovano un interessante riscontro nell’impegno che è stato sottoscritto nel 2015 dai 193 Paesi dell’ONU. L’impegno per un’educazione alla mondialità ha preso avvio già dagli anni ’70 attraverso le iniziative di enti, movimenti e organizzazioni che si sono prefissate l’obiettivo di promuovere l’educazione allo sviluppo. Parallelamente, si è fatta sempre più significativa la sensibilità in merito alla dimensione ambientale della sostenibilità, attraverso il Rapporto Brundtland delle Nazioni Unite del 1987 e la Conferenza delle Nazioni Unite a Rio de Janeiro del 1992. A seguito della crisi economica del 2008 sono stati avviati i lavori della Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, della quale ha fatto parte lo stesso Amartya Sen, sottolineando la necessità di pensare un modello di sostenibilità economica fondato su una crescita equilibrata, svincolata dal PIL. Al tempo stesso la pubblicazione dell’UNESCO *Educazione alla cittadinanza mondiale, temi e obiettivi di apprendimento*, edita nel 2015, ha offerto indicazioni pedagogiche chiare per individuare la formazione come una priorità per tutti i soggetti e per educare alla cittadinanza mondiale.<sup>51</sup>

L’UNESCO si occupa di indirizzare e coordinare l’impegno a favore dell’educazione e dell’Agenda 2030 e nei suoi documenti pubblicati negli ultimi anni si prefigge proprio di promuovere strumenti per raggiungere l’obiettivo di uno sviluppo sostenibile. Il 25 settembre del 2015 le Nazioni Unite hanno approvato l’*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, caratterizzata da 17 obiettivi di sviluppo sostenibile. Questo documento da un lato esprime il suo giudizio rispetto all’insostenibilità dell’attuale modello di sviluppo, un’inadeguatezza che non riguarda soltanto la dimensione ambientale, ma anche quella economica e quella sociale. Parlando di “sostenibilità” non si fa infatti più riferimento soltanto a temi ecologici, ma si invitano tutti gli Stati a contribuire il mondo a percorrere sentieri alternativi per consentire a tutti pari opportunità di istruzione, educazione e formazione e per far sì che ciascuno possa coltivare la propria umanità. In particolare, ogni Paese, servendosi di un forte coinvolgimento di tutte le componenti della società, deve impegnarsi a sostenere una strategia di sviluppo sostenibile e deve poi rendicontare i progressi conseguiti.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina, 2018, p. 90.

<sup>51</sup> UNESCO, *Educazione alla cittadinanza globale, temi e obiettivi di apprendimento*, 2015, testo accessibile online all’indirizzo: <https://unesdoc.unesco.org/> (u.a.: 10 dicembre 2019).

<sup>52</sup> UNESCO, *Agenda 2030*, 2015, accessibile online: <http://www.unric.org/> (u.a.: 10 dicembre 2019).

I diciassette obiettivi individuati si muovono tra ambiti diversi, ma mettono costantemente al centro l'importanza di offrire a tutti i soggetti la possibilità di sviluppare pienamente e liberamente le proprie capacità, come primo passo di uno sviluppo realmente sostenibile, (1) porre fine a ogni forma di povertà; (2) porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile; (3) assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età; (4) fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti; (5) raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze; (6) garantire a tutti la disponibilità e la gestione dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie; (7) assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni; (8) incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti; (9) costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione e una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile; (10) ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni; (11) rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili; (12) garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo; (13) promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico; (14) conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile; (15) proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre; (16) promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile; (17) rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.<sup>53</sup>

Anche se ciascun obiettivo è strettamente legato a tematiche anche pedagogiche e anche se per ciascuno di essi sono individuati 15 obiettivi di apprendimento,<sup>54</sup> alcuni tra i diciassette obiettivi si legano in modo più stretto ai temi trattati nelle pagine precedenti. In generale si può notare come si inviti in modo ricorrente alla cura di sé, alla cura dell'altro e alla cura del mondo per costruire una cittadinanza planetaria e per garantire uno sviluppo che sia "umano" in quanto sostenibile e "sostenibile" in quanto umano. Oltre agli obiettivi che riguardano il pianeta, in particolare temi relativi all'ecologia e al "capitale naturale", si possono riconoscere come estremamente rilevanti per la prospettiva pedagogica la prosperità, crescita economica, costruzione di infrastrutture, riduzione di diseguaglianze e la pace, società pacifiche e partnership. Inoltre, vi sono obiettivi principalmente inerenti la persona. Tra questi, ad esempio, lo sconfiggere la povertà in tutte le sue forme, l'azzerare la fame, il garantire salute e benessere a tutti, favorire il raggiungimento della parità di genere. In particolar modo, garantire l'istruzione di qualità per tutti e pari opportunità di apprendimento. Preso atto del fatto che continuano ad essere 57 milioni i bambini del pianeta esclusi dall'istruzione nelle scuole primarie, tra gli obiettivi vi è proprio quello di garantire a ogni ragazzo "libertà, equità e qualità" nel completamento dell'educazione primaria e secondaria, oltre alla possibilità di fruire dei servizi di educazione e di cura pre-scolare. Il documento sottolinea con forza la sua attenzione verso i

<sup>53</sup> *Ibidem*.

<sup>54</sup> A. Fucecchi, A. Nanni, *Agenda 2030. Una sfida per la scuola*, Brescia, Scholé, 2019.

cittadini potenzialmente ai margini della società e potenzialmente esclusi nel processo di formazione. Inoltre, si auspica che “entro il 2030 [...] tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un’educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”.<sup>55</sup>

In questa ottica, occuparsi di formazione dovrebbe significare proprio garantire a tutti il diritto di istruirsi, educarsi e formarsi secondo le proprie attitudini e capacità. Un reale sviluppo che sia eticamente fondato dovrebbe proprio partire dal garantire a ciascun individuo di potersi esprimere in piena libertà, con spirito critico e creativo al tempo stesso nei vari contesti di vita. Dovrebbe significare valorizzare le differenze, prendendo consapevolezza dei rischi e trasformandoli in opportunità.

Formare oggi significa dotare i cittadini di un “capitale formativo” affinché siano in grado di far fronte alle sfide dell’ambiente, dello sviluppo economico e dello sviluppo tecnologico. In questo dibattito, le prospettive citate possono innescare un dialogo proficuo, al quale può partecipare anche la prospettiva di Latouche, il quale, piuttosto che riflettere sullo sviluppo, è necessario cercare di governare il processo di decrescita in atto.<sup>56</sup> Accanto ai temi citati, formare dovrebbe quindi significare far sì che il soggetto sia in grado di fronteggiare le sfide provenienti dalla tecnica, dalla comunicazione e dalle nuove forme di legittimazione del sapere. Significa, in primis, riflettere sul concetto di democrazia e sulle sue trasformazioni nell’epoca attuale.<sup>57</sup>

L’idea di formazione che emerge dall’Agenda 2030 può rimandare proprio alle teorie di Sen e Nussbaum. E può così contribuire a elaborare una definizione di *Bildung* significativa per il XXI secolo, evidenziando il ruolo determinante che gli Stati e la società civile possono ricoprire.

## 5. Una *Bildung* per il XXI secolo

Come già sottolineato efficacemente più di un secolo fa da John Dewey, c’è uno stretto legame tra democrazia ed educazione. Non c’è una democrazia senza un’educazione rivolta a tutti e capace di promuovere la crescita di ciascuno; non c’è educazione senza una relazione autenticamente democratica tra tutti gli attori coinvolti in un processo educativo.<sup>58</sup> La democrazia non viene vista dal pedagogista statunitense soltanto come una forma di governo, ma come un “modo di vivere” a livello individuale e sociale, che dunque dovrebbe ritrovarsi nella quotidianità di ogni soggetto, nelle sue azioni personali e nei suoi comportamenti all’interno

<sup>55</sup> UNESCO, *Agenda 2030*, 2015, accessibile online: <https://unric.org/> (u.a.: 10 dicembre 2019).

<sup>56</sup> S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, Milano, Feltrinelli, 2007.

<sup>57</sup> A. Fucecchi, A. Nanni, *Agenda 2030*, cit.

<sup>58</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., *passim*.

delle comunità nelle quali abita.<sup>59</sup> Il XX secolo, proprio sulla scia di Dewey è stato il secolo nel quale il concetto di democrazia è stato riconosciuto come il modello più idoneo per promuovere l'educazione, istruzione e la formazione dei soggetti. Al tempo stesso, però, è stato un secolo nel quale la democrazia è stata messa sotto attacco e, perfino, sotto scacco.

Per Sen la democrazia non dovrebbe essere considerata un concetto occidentale. Anche se essa – intesa, secondo la citata prospettiva di Dewey, come un “modo di vivere”<sup>60</sup> – ha le fondamenta nell’antica Grecia, si può notare come la stessa attenzione alla tolleranza, al pluralismo e alla deliberazione pubblica fosse presente anche in altre società, così come in pensatori non occidentali, quali ad esempio Confucio;<sup>61</sup> al tempo stesso è fuorviante pensare alla civiltà greca come matrice di quella attuale senza considerare le interazioni che sono avvenute tra le popolazioni delle varie parti d’Europa nel corso della storia.<sup>62</sup> Piuttosto, occorre valutare come la democrazia abbia radici globali e come essa rappresenti un “valore universale” che possiede funzioni insostituibili nella cultura, sebbene nelle sue attuali applicazioni debba essere sottoposta a profonde e radicali critiche. Essa non dovrebbe limitarsi ad essere il “governo della maggioranza”, ma comportare lo svolgimento delle elezioni e l’accettazione del loro risultato, in aggiunta alla protezione dei diritti e delle libertà, al rispetto della legalità, nonché alla garanzia di libere discussioni e della circolazione senza censura delle notizie.<sup>63</sup> Se così intesa, la democrazia (1) arricchisce la vita dei cittadini perché alimenta la libertà umana e dunque la partecipazione costituisce un valore intrinseco per la vita e il benessere dell’uomo; (2) ha un valore pratico fondamentale per far accrescere l’attenzione ottenuta dal popolo quando dà voce alle proprie richieste e pretende di svolgere concretamente un ruolo politico; (3) offre ai cittadini l’opportunità di imparare gli uni dagli altri e alla società quella di formare i propri valori e definire le proprie priorità.<sup>64</sup> La stessa Nussbaum, pur riconoscendo i limiti della democrazia attuale, e in particolare di quella statunitense, la individua come una risorsa e come l’*habitat* ideale per promuovere un’educazione interculturale, che sappia farsi realmente planetaria e promuovere comparazioni tra modelli storici e culturali.<sup>65</sup>

Questi temi si possono ritrovare tanto in Sen, quanto in Nussbaum, ma anche in numerosi teorici della cosiddetta “neo-Bildung”. Nella società del XXI secolo è infatti auspicabile promuovere una formazione autentica del soggetto, che gli offra le possibilità di orientarsi nei contesti attuali caratterizzati da frammentarietà, incertezza, precarietà.<sup>66</sup> Oltre alle finalità educative e istruttive, oltre a una professionalizzazione caratterizzata dall’utilitarismo, occorre

---

<sup>59</sup> J. Dewey, *Democrazia, scuola e pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2016.

<sup>60</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., *passim*.

<sup>61</sup> A. Sen, *L'altra India*, Milano, Mondadori, 2006.

<sup>62</sup> A. Sen, *La democrazia degli altri*, cit., *passim*.

<sup>63</sup> Sostiene Sen (*ivi*, p. 62): “La democrazia è un sistema che esige un impegno costante, e non un semplice meccanismo, come il governo della maggioranza, indipendente e isolato da tutto il resto”.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, cit., *passim*.

<sup>66</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., e *Dibattiti in corso, sulla “Bildung” e dintorni*, in “Topologik”, 10, 2011; E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna?*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.

promuovere la libera costruzione di sé del soggetto, che sia in grado di “nutrirsi” della cultura per assimilarla in modo critico, autonomo e creativo.<sup>67</sup> Una *Bildung* senza *Bild*, cioè un processo formativo senza fine che non tenda verso modelli predefiniti ma che valorizzi la libertà di ciascun soggetto, mettendolo nelle condizioni di intraprendere in autonomia, criticamente e creativamente, il proprio itinerario di vita, che coltivi le proprie capacità e che partecipi alla cittadinanza planetaria in modo attivo e responsabile. Un soggetto che non sia imperniato esclusivamente sulla ragione, ma che sappia riconoscere e valorizzare le proprie emozioni, padroneggiarle e interpretare quelle altrui. La pedagogia ha dunque il compito di promuovere strategie per formare l'uomo dell'epoca contemporanea, dotandolo degli strumenti per farsi cittadino responsabile e partecipe nella vita sociale planetaria.

Cercando di sintetizzare e di focalizzare alcuni “tratti” della *Bildung* per l'uomo contemporaneo, secolarizzato, laico, disincantato, postmoderno, “liquido”, ecc., si possono individuare alcune parole-chiave che emergono dal pensiero di Nussbaum e Sen e che creano una rete di connessioni con altri autori degli ultimi decenni, oltre che con autori dell'antica Grecia e con gli stessi teorici della *Bildung* romantica.

(1) Un primo concetto centrale per “abitare il Disincanto” è quello di cura, da intendersi prima di tutto come “cura di sé”, che ha come pre-requisito la conoscenza di sé. Un “autoesame”, come sottolinea Nussbaum rifacendosi a Socrate e a Seneca, è fondamentale per rileggere criticamente i propri vissuti e “pensare se stessi”, in modo tale da progettare la propria esistenza secondo finalità formative e per avviare una forma di coltivazione dell'umanità. Al riguardo, diventa fondamentale anche una mente metacognitiva, capace di rileggere i propri processi cognitivi per cercare di orientarsi e di direzionare il proprio agire. Dalla conoscenza e la cura di sé si può passare poi alla “cura dell'altro”. La cura si lega anche al concetto di “compassione” e di “empatia”; il primo è un tema caro alla stessa Martha Nussbaum, che sottolinea come non basti “mettersi nei panni dell'altro” ma sia necessario anche prendere consapevolezza della propria vulnerabilità;<sup>68</sup> il tema dell'empatia, centrale già in Edith Stein e in tanti altri autori della prima metà del XX secolo<sup>69</sup> è stato trattato da vari autori e messo al centro anche delle analisi ad esempio di Jeremy Rifkin, il quale parla di “civiltà dell'empatia” assegnando alle trasformazioni in atto un ruolo positivo per la promozione della cura dell'altro.<sup>70</sup> La terza dimensione è quella della cura del mondo. Qui i riferimenti sono necessariamente al pensiero ecologico, che è presente in parte in Sen e Nussbaum e che appartiene alla ricerca di vari ambiti disciplinari, anche pedagogici degli ultimi decenni. E che viene fissato con chiarezza nell'Agenda 2030 come uno dei punti fondamentali per educare alla mondialità e promuovere forme di sviluppo autentiche e sostenibili.

(2) Il secondo concetto è quello di differenza. Intesa spesso come “problema” da risolvere, o come elemento perturbante da ricondurre a unicità, essa necessita invece di essere inter-

<sup>67</sup> C. Di Bari, *La neo-Bildung negli USA*, Roma, Anicia, 2018.

<sup>68</sup> M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene*, cit., *passim*.

<sup>69</sup> A. Kaiser (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999.

<sup>70</sup> J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori, 2010.

pretata come una risorsa per le culture. A riguardo si possono individuare tre parole che ritornano in Sen e in Nussbaum. La prima è “solidarietà”, proprio a partire dalla compassione e dall’empatia nei confronti dell’Altro, di colui che è Altro da “me”, secondo la definizione suggerita ad esempio da Levinas<sup>71</sup> è possibile essere sensibili alla sofferenza e all’umiliazione subita da persone sconosciute; essa, strettamente legata secondo Rorty all’ironia,<sup>72</sup> può diventare uno degli obiettivi da perseguire del soggetto che, a partire dalla conoscenza e dalla cura di sé, dovrebbe poi agire responsabilmente nei confronti dell’altro, promuovendo così un modo di vivere democratico. L’intercultura rimanda all’importanza di promuovere un dialogo tra culture, favorendo forme di *métissage* piuttosto che di colonizzazione o di passivo adeguamento alle culture dominanti, rimandando anche alla necessità decostruire stereotipi e pregiudizi presenti nella propria e nelle altrui culture.<sup>73</sup> Il concetto di laicità è centrale parlando di differenza, perché il punto di vista laico è l’esito più alto della riflessione del XX secolo intorno alle religioni e alla religiosità, laicità, infatti, non significa anti-religioso, significa piuttosto promuovere uno sguardo orientato al confronto e al reciproco arricchimento tra punti di vista diversi; significa tolleranza e pluralismo, apertura e rilettura critica del proprio credo.<sup>74</sup> E, anche a riguardo, come si è visto, tanto Nussbaum che Sen offrono significativi contributi.

(3) La terza categoria centrale è quella della “capacità”. Una prima parola-chiave da collegare a questo ambito è la libertà. Si tratta di un concetto fondamentale in ambito pedagogico, sempre da valutare nell’antinomia con l’autorità e da intendere non solo come “libertà *da*”, ma anche come “libertà *di*”. Promuovere lo sviluppo dell’uomo dovrebbe significare prima di tutto garantire la sua libertà, liberarlo da vincoli e offrirgli le opportunità per crearsi il proprio capitale formativo e quindi per costruire autonomamente – criticamente e creativamente il proprio itinerario di vita. Un’altra parola-chiave è la narrazione, le capacità di narrare e narrarsi, e di fruire delle altrui narrazioni sono strategie utilissime per sperimentare il punto di vista dell’altro, per nutrire l’immaginazione e dell’immaginario e per promuovere la costruzione una *forma mentis* aperta e plurale, così come nel teatro dell’antica Grecia le tragedie avevano una funzione guida per comprendere l’uomo, allo stesso modo oggi la narrazione, dalla letteratura al cinema per arrivare potenzialmente fino ai nuovi media, se opportunamente utilizzata può farsi autentica risorsa formativa, in grado di nutrire l’immaginazione narrativa, dunque di promuovere “compassione” e “solidarietà” e favorire uno “sviluppo come libertà”. Infine, una terza capacità riguarda la felicità, qui il concetto di “benessere” svincolato dalle condizioni economiche e dal reddito può risultare fondamentale per pensare a una formazione intesa come *Bildung*. Riflessioni come quelle di Paul Watzlawick con le sue “istruzioni per rendersi infelici”<sup>75</sup> o come quelle di James Hillman, il quale sostiene la necessità di pensare alla propria vita come un lungo percorso che necessiti degli “anni in più” della senilità per portare a pieno compimento il carat-

---

<sup>71</sup> E. Levinas, *Umanesimo dell’altro uomo*, Genova, Il melangolo, 1985.

<sup>72</sup> R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, cit., *passim*.

<sup>73</sup> F. Cambi, *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006.

<sup>74</sup> N. Bobbio, *L’età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1992.

<sup>75</sup> P. Watzlawick, *Istruzioni per rendersi infelici*, Milano, Feltrinelli, 1983

tere<sup>76</sup> invitano a pensare un concetto di felicità affine a quello suggerito da Sen e Nussbaum. Per i quali, nonostante l'opinione comune spinga a pensare il contrario, sarebbe fondamentale intendere la vita come "un gioco a somma diverso da zero", l'esperienza dell'esistenza umana non può essere considerata come un gioco in cui la vittoria di un protagonista significa la sconfitta dell'altro. Imparare ad essere "infelici" significa conoscere meglio i propri stati emotivi, fare i conti con le difficoltà, ma poi anche adoperarsi affinché la propria felicità, e il proprio benessere non significhino privazioni di libertà e di felicità per l'altro.

## 6. Bibliografia

- Alessandrini G., (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Aristotele, *Etica nicomachea*, a cura di M. Zanatta, Milano, Rizzoli, 1993.
- Aristotele, *L'anima*, a cura di G. Movia, Milano, Bompiani, 2003.
- Baglieri M., *Amartya Sen*, Roma, Carocci, 2019.
- Balducci E., *L'uomo planetario*, Firenze, Giunti, 2005.
- Berlin I., *Quattro saggi sulla libertà*, tr. it. M. Santambrogio, Milano, Feltrinelli, 1989.
- Bilgrami A., *Secularism, Identity, and Enchantment*, Cambridge, Harvard University Press, 2014.
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1992.
- Borghi L., *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006.
- Cambi F., *Dibattiti in corso, sulla "Bildung" e dintorni*, in "Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali", 10/2, 2011, pp. 77-86.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina, 2018.
- Corbi E., Oliverio S. (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna?*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.
- Crouch C., *Postdemocrazia*, tr. it. C. Paternò, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Dewey, J., *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1965.
- Dewey J., *Democrazia, scuola e pedagogia*, tr. it. A. Mariuzzo, Brescia, La Scuola, 2016.
- Di Bari C., *La neo-Bildung negli USA*, Roma, Anicia, 2018.
- Eco U., *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.
- Fucecchi A., Nanni A., *Agenda 2030. Una sfida per la scuola*, Brescia, Scholé, 2019.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.

<sup>76</sup> J. Hillman, *La forza del carattere*, Milano, Adelphi, 2000.

- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Horkheimer M., Adorno T.W., *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. R. Solmi, Torino, Einaudi, 1966.
- Goethe J.W., *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato*, tr. it. A. Rho, E. Castellani, Milano, Adelphi, 2009.
- Kaiser A. (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999.
- Hillman J., *La forza del carattere*, tr. it. A. Bottini, Milano, Adelphi, 2000.
- Kuklys W., *Amartya Sen's Capability Approach*, Springer, Berlin, 2010.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico*, Firenze; La Nuova Italia, 1996.
- Latouche S., *La scommessa della decrescita*, tr. it. M. Schianchi, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Levinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*, tr. it. A. Moscato, Genova, Il melangolo, 1985.
- Liotard J.-F., *La condizione postmoderna*, tr. it. C. Formenti, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.
- Morin E., *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002.
- Morin E., Kern A.B., *Terra-patria*, tr. it. S. Lazzari, Milano, Raffaello Cortina, 1994.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Nussbaum M.C., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. M. Scattola, Bologna, il Mulino, 1996.
- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it. S. Pademi, a cura di G. Zanetti, Roma, Carocci, 2014.
- Nussbaum M.C., *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. R. Scognamiglio, Bologna, il Mulino, 2004.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Bologna, il Mulino, 2012.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. R. Falcioni, Bologna, il Mulino, 2013.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, tr. it. E. Greblo, introduzione di C. Saraceno, Bologna, il Mulino, 2002.
- Panzironi F., Gelber K. (eds.), *The Capability Approach*, London-New York, Routledge, 2012.
- Platone, *Opere*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Rifkin J., *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, tr. it. P. Canton, Milano, Mondadori, 2010.
- Rorty R., *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà*, tr. it. G. Boringhieri, prefazione di A.G. Gargani, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- Rorty R., Engel, P., *A cosa serve la verità?*, Bologna, il Mulino, 2007.
- Rubin O., *The Entitlement Approach, in Contemporary Famine Analysis*, Cham, Springer, 2016.
- Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica*, ed. A. Negri, Roma, Armando, 2005.
- Sen A., *Choice of Techniques*, New York, Kelley, 1960.
- Sen A., *On Economic Inequality*, New York, Norton, 1973.

- Sen A., *Poverty and Famines*, Oxford, Oxford University, 1981.
- Sen A., *Commodities and Capabilities*, Amsterdam-New York, North Holland, 1985.
- Sen A., Williams, B. (a cura di), *Utilitarismo e oltre*, ed. it. a cura di S. Veca, Milano, Il Saggiatore, 1984.
- Sen A., *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Sen A., *Etica e economia*, tr. it. S. Maddaloni, Roma-Bari, Laterza, 1988.
- Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Sen A., *Biographical*, in *Les Prix Noble*, ed. Tore Frängsmyr, Stockholm, Nobel Foundation, 1999.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, tr. it. G. Rigamonti, Milano, Mondadori, 2000.
- Sen A., *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente*, tr. it. A. Piccato, Milano, Mondadori, 2004.
- Sen A., *Gandhian Values and Terrorism*, in "Etc. A review of general semantics", 65/1, 2008, pp. 76-79.
- Sen A., *L'altra India. La tradizione razionalista e scettica alle radici della cultura indiana*, tr. it. G. Rigamonti, Milano, Mondadori, 2006.
- Seneca, *Lettere a Lucilio*, tr. it. G. Monti, introduzione di L. Canali, Milano, Rizzoli, 2000.
- Sola G., *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016.
- UNESCO, *Educazione alla cittadinanza globale, temi e obiettivi di apprendimento*, 2015, accessibile online: <https://unesdoc.unesco.org/>.
- UNESCO, *Agenda 2030*, 2015, accessibile online: <http://www.unric.org/>.
- Watzlawick P., *Istruzioni per rendersi infelici*, tr. it. F. Fusaro, Milano, Feltrinelli, 1983.
- Williams R., *Cultura e rivoluzione industriale. Inghilterra 1780-1950*, Torino, Einaudi, 1968.

Received: December 31, 2019

Revisions received: February 07, 2020/February 06, 2020

Accepted: March 31, 2020