

Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale: la prospettiva della pedagogia

(The human capabilities for human and social development: the perspective of pedagogy)

Angela MUSCHITIELLO

Abstract: *The present essay, moving from a definition of the concept of capabilities in terms of attitudes to 'make possible' – i.e., inner abilities of every person which, if adequately exploited, permit to operate in a free and responsible way within the society or the institution where he or she lives – aims at highlighting its strong pedagogical value. The definition of capabilities, though developed in economic contexts, exhibits pedagogical foundations inasmuch it emphasizes the centrality of the person as an actor free in his or her choices and thus responsible for his or her destiny.*

The topics dealt with in the paper are the produce of several studies and researches; they are relevant for a large audience: experts of education, managers, teachers, but also students willing to consciously pass through their educational, formative and professional assignments.

Keywords: *Pedagogy, capability, human develop*

Introduzione

La strategia delineata nella *Comunicazione Della Commissione Europa 2020* mira a fare dell'Europa una società in grado di migliorare i livelli di qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione per favorire la „*fioritura dell'umanità* attraverso l'innovazione e la creatività, la coesione sociale, la mobilità dei lavoratori, la circolazione delle informazioni e dei saperi, la creazione di occupazione”¹.

La realizzazione di tali obiettivi chiama in causa la Pedagogia perché richiede di „elevare la qualità dei saperi e delle competenze dei cittadini e dei lavoratori europei ri-orientando i sistemi formativi nell'ottica del *lifelong learning*”².

Se con il termine *lifelong learning*, s'intende quel processo educativo che accompagna il soggetto durante il percorso della sua vita verso il pieno compimento di se stesso, e cioè verso lo sviluppo delle sue potenzialità e capacità fonda-

mentali nella loro collocazione esistenziale, sociale e professionale, allora parlare di *lifelong learning* nella formazione europea dischiude necessariamente nuovi orizzonti di riflessione e nuovi compiti per la ricerca pedagogica. Essendo, infatti l'unica scienza in grado di sollecitare e guidare la crescita di tutta la persona, la pedagogia è oggi chiamata ad impegnarsi per ritessere criticamente i nodi delle ragioni e dei valori della formazione (da quella scolastica a quella professionale) e guidare i soggetti ad agire con *competenza educativa* nei contesti nazionali ed internazionali di vita e di lavoro.³ Puntare sulla *competenza educativa* vuol orientare la formazione a costruire, nel senso della *bildung pedagogica*⁴ persone capaci di *saper agire* in modo promozionale, attivo, propositivo, creativo e produttivo all'interno del contesto in cui lavorano e vivono, nella convinzione che solo la promozione di questo atteggiamento possa favorire lo sviluppo umano e al contempo quello economico delle organizzazioni sociali, politiche e produttive.

In tal modo il lavoratore competente da *human capital*, ossia risorsa su cui le organizzazioni investono in prospettiva esclusivamente economica e produttiva, diventa un soggetto *persona* su cui investire anche in prospettiva umana, e dunque in direzione delle *human capability*.⁵

Cosa è la *Capability*? Tale concetto è emerso recentemente nel dibattito internazionale relativamente allo sviluppo umano ad opera del

Premio Nobel 1998 A. Sen e della filosofa americana M. Nussbaum, Con questo termine gli studiosi fanno riferimento alla necessità di sviluppare in tutti i soggetti quelle *capacitazioni*, ossia *quelle risorse interne*, che possono permettergli, insieme allo sviluppo delle competenze, di agire in modo libero e responsabile all'interno della azienda o istituzione in cui vivono, realizzando il proprio benessere personale oltre che quello economico e produttivo. E' un concetto questo che, pur essendo nato in ambiti economici, possiede fondamenti pedagogici dal momento che pone particolare enfasi sulla centralità della persona come soggetto attivo nelle scelte.⁶ In particolare esso va ad ampliare il significato di *lifelong learning* attribuendogli un carattere di interdisciplinarietà poichè, come afferma la Nussbaum (2011)⁷, i fattori che influenzano lo sviluppo delle *capabilities* sono di vario tipo e sono tutti interconnessi tra loro. L'autrice per chiarezza li suddivide in tre gruppi:

- *capabilities fondamentali* che costituiscono le potenzialità innate delle persone e sono la base per lo sviluppo di *capabilities* ulteriori;

- *le capabilities interne* che rappresentano le abilità cognitive del soggetto e che possono dipendere o dal suo personale modo di essere e di relazionarsi con l'ambiente che ha sviluppato nel corso del tempo

- *le capabilities combinate* che dipendono dai fattori sociali, politici e culturali che influenzano la sua vita.

Pertanto, una formazione continua che voglia oggi realmente puntare allo sviluppo umano deve necessariamente tener conto di tutti questi elementi e deve attivarsi in modo interdisciplinare per creare una interazione efficace tra la dimensione individuale e quella socio istituzionale della vita di ogni persona.

Lo sviluppo della *capability*, cioè, così come oggi viene interpretato, sembra consentire il raggiungimento di obiettivi etici che attraverso una distribuzione egualitaria delle risorse economiche, permette anche uno sviluppo umano.

Alla luce di tutto questo Sen propone, attraverso processi educativi e formativi adeguati, di dare a ciascuno l'opportunità di „fare ed essere per realizzare gli obiettivi che ritiene validi per la propria vita”. L'autore si ispira in tal senso ai concetti di responsabilità, libertà di e libertà da che caratterizzano fortemente l'epistemologia pedagogica, come sarà affrontato nei prossimi paragrafi.

I fondamenti pedagogici delle capabilities: responsabilità e libertà

Il termine *capability* deriva dal latino *capābili* e il suo significato etimologico è quello di *essere in grado di*. Tale concetto è stato ripreso negli anni '80 nell'ambito del dibattito internazionale relativo allo sviluppo umano e alla economia del benessere (*welfare economics*) da Amartya Sen – premio Nobel 1998

per il suo contributo alla scienza economica e alla teoria della politica sociale e dalla filosofa americana M. Nausbam.

Sen ha utilizzato per la prima volta il concetto di *capability* in una lezione, tenuta presso l'Università di Stanford, dal titolo *Equality of What?*, in cui affermava che „ciascun soggetto deve mirare ad ampliare la propria libertà di promuovere o realizzare ciò a cui attribuisce valore nell'agire e nell'essere. Secondo lo studioso il soggetto che realizza tale obiettivo ha sviluppato la sua *capability*. Tale idea concettuale è stata successivamente applicata da Sen al discorso sullo *human develop* sulla base della idea per la quale” solo se si „attribuisce alle persone maggiore libertà nell'azione, e quindi *capability*, rispetto a quanto accade solitamente in ambito sociale, politico, economico, internazionale, queste persone possono sentirsi *attive* ed *attivate* nel miglioramento della propria condizione esistenziale prima e di quella umana poi”¹⁰.

Per lo sviluppo della *capability*, quindi, lo studioso punta sul concetto di *libertà*, da lui fortemente sentito perché indica non l'opportunità (fisica, economica, sociale, ecc.) ma la *reale possibilità* e non la *falsa promessa* di agire. Al riguardo infatti egli afferma che „*Capability* non significa solo la *libertà da* restrizioni o coercizione. Quando si parla di *libertà* si intende *libertà di* agire e quindi qualcosa di pregiato, un potere positivo o capacità di fare o godere qualcosa per cui vale la pena di fare, godendone i benefici”¹¹.

A questo punto ci si chiede se, nell'ambito del discorso sulla *capability*, il concentrarsi tanto sulla libertà di azione del soggetto non rischi di legittimare le persone a far uso della forza e della coercizione per conseguire i propri obiettivi. Proprio per eliminare tale rischio Sen accompagna l'idea di libertà a quella di *responsabilità e autonomia* del soggetto le cui azioni non devono andare a ledere la libertà degli altri se vogliono essere azioni di sviluppo *capability*, ossia in grado di far sentire il soggetto soddisfatto e realizzato della sua condizione esistenziale.

Tale visione della *capability* chiama in causa l'intervento della pedagogia che da sempre ha legittimato la sua azione educativa basandosi sui principi di libertà e responsabilità frutto del pensiero di filosofi come Mounier¹², Mialaret¹³ e Maritain,¹⁴ che hanno guidato la azione educativa proprio verso la applicazione di tali principi nell'ambito del paradigma dell'etica relazionale.

L'etica relazionale considera la responsabilità „non come il dovere, come qualche cosa che è imposto dal di fuori, ma come un atto strettamente volontario ossia la risposta al bisogno espresso o inespresso di un altro essere umano. Essere responsabile significa cioè essere pronti e capaci di rispondere alle esigenze di un'altra persona anche quando questo richiede impegno”.¹⁵ La responsabilità potrebbe facilmente deteriorarsi nel dominio e nel senso del possesso se non fosse per una terza componente dell'amore: il rispetto

(respicere – guardare, aver cura). Questo „non è timore né terrore ma denota la capacità di guardare una persona per quella che è, e di conoscerne la sua interiorità. Significa desiderare che l'altra persona cresca e si sviluppi mantenendo inalterate le proprie caratteristiche in base ai suoi desideri, ai suoi mezzi e non allo scopo di servirsene. Mira a far sì che la persona partecipi responsabilmente alla scelta dei propri stili di vita”.¹⁶

In tal modo allora, la *responsabilità*, supportata dal rispetto per l'altro, deve essere intesa come istanza regolativa della *libertà* in quanto deve portare quest'ultima, nel suo procedere verso uno scopo, ad assumere sempre un riferimento a ciò che socialmente è costituito come regola o criterio e perciò come limite delle possibili iniziative soggettive. Una libertà quindi propriamente concepita come capacità di interiorizzazione volontaria di tale limite che altrimenti risulterebbe esercitato da una autorità esterna. Libertà, quindi, che non significa poter far tutto ciò che si vuole senza legami e doveri sovra personali, non significa far credere che la ragione della singola persona basti da sola indipendentemente da qualsiasi tradizione a dar senso alla vita, ma significa conquista.¹⁷

La libertà costituisce in tal senso, per la Pedagogia, il senso ultimo dell'uomo, la cui comprensione vera e compiuta si ha nel contesto ed è dunque manifestatrice della sua natura più profonda prima di essere il suo modo di rapportarsi all'alterità in genere. L'agire razionalmente e cioè

mediante atti liberi (umani) implicanti indissolubilmente la presenza di decisione intelligente e di impegno volontario (quelli di cui l'uomo è padrone) è il modo di operare caratteristico che contraddistingue l'uomo da tutti gli altri esseri viventi.

Per questo uno dei compiti della Pedagogia è quello di incidere sui due tratti che sembrano comuni ad ogni nozione di libertà. Il primo riguarda la spontaneità del pensare e dell'agire, intesa come interiorità dinamica espressa nelle motivazioni (bisogni e interessi) di ogni comportamento. Il secondo riguarda la capacità di scelta tra esperienze alternative, scelta che per essere corretta deve coniugarsi con il concetto di autorità. Una autorità considerata dall'etica relazionale come educativa perché volta non alla sopraffazione ma al rispetto dell'altro per infondere le idee fondamentali circa i valori, abituando all'interpretazione del mondo e delle norme. In questo modo l'antica dialettica *libertà-autorità* si riproblematizza nei termini della dialettica *libertà-responsabilità*.

Il riprendere da parte di Sen il paradigma dell'etica relazionale spinge la pedagogia a riprendere tale paradigma per farlo dialogare in modo nuovo con una realtà più complessa ma anche bisognosa di obiettivi di sviluppo umano che possono essere raggiunti anche attraverso una considerazione della *capability*.

L'etica relazionale può essere infatti considerata una importante chiave interpretativa del funzionamento della *capability* poiché può

accompagnare l'uomo nel trovare una propria via di uscita all'interno della complessità dei processi sociali, economici e culturali che caratterizzano oggi la sua esistenza.

In tal senso la *capability* può essere considerata come naturale evoluzione della competenza. Infatti, pur riferendosi entrambe allo sviluppo delle attività umane, la competenza riguarda esclusivamente uno sviluppo individuale del soggetto che migliora le proprie performances lavorando sul proprio saper fare e saper agire,¹⁸ mentre la *capability* si riferisce ad uno sviluppo interno (*capacitazioni*) che si realizza solo se il soggetto è adeguatamente sollecitato ad applicare la sua competenza all'interno del contesto di vita e di lavoro in cui agisce. Nel concetto *capability*, quindi, soggetto e contesto sono considerati come strettamente interagenti e dipendenti l'uno dall'altro in quanto solo se il soggetto è messo in condizione di esprimere la propria competenza in modo responsabile e libero, cioè senza condizionamenti fisici, burocratici, economici, politici, sociali, ecc., che ostacolano il suo agire, può determinare sviluppo umano e conseguentemente sviluppo sociale ed economico.¹⁹

Di qui la necessità di lavorare parallelamente con le istituzioni e le organizzazioni chiamate a realizzare attraverso lo sviluppo delle *capabilities* dei soggetti, il proprio ed il loro benessere.

Caratteristiche costitutive della *capability*

La *capability*, si compone di due elementi costitutivi che sono:

- *l'opportunità di agire*, detta *functioning*, che indica le attività che compongono il benessere delle persone e che ogni soggetto considera opportuno perseguire (essere sano, essere al sicuro, essere ben educato, avere un buon lavoro, ecc.). La *functioning* indica „le diverse cose che una persona può fare o può essere”²¹ e risponde alle domande: mi conviene procedere per la realizzazione di un certo obiettivo? Quali opportunità ho di realizzarlo?
- La *modalità di agire* per raggiungere il proprio scopo, detta *agency*, che rappresenta „la capacità del soggetto di perseguire obiettivi che possono essere successivamente valutati nel loro perseguimento” e che risponde alle domande: quali azioni devo compiere per realizzare il mio obiettivo? Quale è il processo di azione che deve mettere in atto?

La *functioning* pone l'accento sulle „capacità di una persona i ottenere le cose alle quali lei ha attribuito valore”²² e riguarda quella attività che il soggetto considera rilevante per la propria esistenza (ad esempio essere nutriti, istruiti e impiegati in un lavoro, ecc.). Se il soggetto è messo in condizione di realizzare in modo libero tale

functioning, allora realizza una *capability*. Per comprendere meglio tale relazione dal punto di vista concettuale, possiamo dire che una *functioning* è un punto in un determinato spazio, le *capabilities* sono l'insieme di tali punti e rappresentano la libertà del soggetto di valutare quali *functionings* utilizzare per realizzare i propri obiettivi. Al riguardo Sen afferma che „la *capability* rappresenta le varie combinazioni di *functionings* (essere e fare) che la persona può raggiungere. Essa è quindi, un insieme di vettori di *functioning* che conducono l'uomo a seguire e scegliere un determinato tipo di vita liberamente”.²³ Tale scelta è fatta prendendo in considerazione tutte le *functionings* che riguardano la vita di una persona, sia quelle materiali (ad esempio essere ben nutrito) che quelle più ideali (ad es. essere saggi e soddisfatti). „Proprio come una persona con una tasca piena di monete può acquistare diverse combinazioni di cose, così una persona con molte *functionings* può scegliere tra varie opportunità e perseguire una varietà di differenti percorsi di vita”.²⁴

Quali sono i criteri di riferimento in base ai quali il soggetto può scegliere tra varie *functioning*? Al riguardo l'autore evidenzia la forte componente soggettiva che determina il valore dato all'opportunità di usare o meno un *functioning*, componente che però egli considera doversi necessariamente confrontare con il dibattito pubblico e la pratica democratica affinché ciascuno possa valutare in modo critico le azioni che

decide di intraprendere. In tal senso il concetto di functioning diventa fondamentale nell'ambito del discorso sullo sviluppo umano, del benessere sociale e del welfare che caratterizza fortemente il dibattito intorno alla *capability*.

L' *agency*, il secondo elemento della *capability*, si riferisce alla capacità di una persona di perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali ha attribuito un certo valore e pone l'accento sulla „libertà coinvolta nel processo stesso che influisce sulla modalità di raggiungere l'obiettivo ritenuto rilevante dal soggetto” (*Ibidem*). Un agent è quindi una persona capace di agire e di apportare cambiamento in funzione di obiettivi a cui attribuisce valore ed è caratterizzata dalla autodeterminazione, responsabilità e autonomia di una persona. Come afferma Sen, *l'agency* include un effettivo potere di controllo diretto sull'azione, che riguarda non solo ciò che un soggetto può fare come singolo ma anche ciò che può fare come membro di un gruppo, di una famiglia, di una collettività o di una comunità politica. La ragionevolezza degli obiettivi che ci si pone con *l'agency* dipende dalla valutazione responsabile che il soggetto deve fare sul proprio comportamento e si ricollega quindi all'etica relazionale pedagogica.

Lo human develop come approccio educativo attraverso il capability approach

Per comprendere come la *capability* contribuisce allo studio dello Human Develop (HD) è necessario partire dal riflettere sugli aspetti essenziali di tale problematica.

Il concetto di HD è stato introdotto nella discussione sulle politiche economiche nel 1990, con la pubblicazione del Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo.²⁵ Nell'ambito di tale Programma, lo HD è presentato contemporaneamente, sia come un nuovo criterio di interpretazione e di valutazione della condizione umana, in grado di guardare al modo in cui vivono le persone e alle opportunità che esse hanno a disposizione, sia come un traguardo del processo di sviluppo complessivo. In particolare, nel Primo Rapporto Onu si legge: „lo HD è un processo di ampliamento delle scelte delle persone, un processo di continua eliminazione dei vincoli che impediscono loro di agire liberamente e di operare per realizzare stili di vita che rispecchiano la loro natura e i loro valori profondi”²⁶.

L'HD, così definito, costituisce il „fine sociale corretto”²⁷, ossia ciò cui deve tendere la società globale e conseguentemente ciò cui deve tendere la crescita economica mondiale. L'approccio teorico allo sviluppo adottato dall'Onu si fonda infatti sul presupposto che la crescita economica costituisce esclusivamente il mezzo per promuovere il benessere

delle persone e la loro libertà. In questo senso l'approccio dello HD „contribuisce alla restaurazione della dimensione etica del dibattito economico e sociale”,²⁸ proponendosi esplicitamente di superare la tradizionale tendenza degli economisti a concentrare la propria attenzione esclusivamente sui mezzi dello sviluppo dimenticando però il benessere e la libertà delle persone.

L'eccessiva preoccupazione per la crescita del prodotto interno lordo (PIL) e per la contabilità nazionale, ha spesso impedito agli Stati di accorgersi che non esiste necessariamente una corrispondenza biunivoca tra crescita economica interna e la riduzione delle privazioni sociali o il miglioramento della vita delle persone. Il fatto di non aver compreso questo elemento ha determinato gravi conseguenze sull'efficacia (e sul valore morale) delle strategie e delle politiche di sviluppo internazionali.

La base intellettuale dell'approccio dell' HD, è costituita dalla rielaborazione dell'etica aristotelica³⁰ applicata alla scienza economica nell'ambito del cosiddetto approccio delle capacità (*capability approach* o CA).

L'impianto teorico del pensiero di Sen e della Nussbaum, è sostanzialmente analogo seppure, come vedremo in seguito (cfr. *infra* par.4), sono presenti alcune differenziazioni di non scarso rilievo. Esso è costituito da una teoria normativa del benessere umano che rappresenta il fondamento per la promozione di un

nuovo concetto di sviluppo e per l'elaborazione di nuove strategie di sviluppo internazionale.

Il pensiero di Sen e della Nussbaum, può essere concepito essenzialmente come un sistema, un modello valutativo, che può essere utilizzato come base alternativa dell'Etica Sociale.

Il CA, infatti, si fonda su un superamento critico dei paradigmi e delle teorie di etica sociale tradizionali e dei loro sistemi valutativi e si pone, esplicitamente, come alternativo o comunque complementare, rispetto al paradigma *utilitarista*, che caratterizza i principali modelli di welfare oggi esistenti e applicati, oltre che al paradigma del *libertarismo economico*.

In particolare, nell'ambito del paradigma utilitarista, soprattutto nella versione classica di Jeremy Bentham, il benessere degli esseri umani viene identificato con il concetto di utilità. Quest'ultima è considerata uno stato mentale del soggetto che prova piacere, felicità, o soddisfazione per il possesso di certi beni o ricchezze. Secondo l'approccio utilitarista questa rilevazione del livello di soddisfazione soggettivo (l'utilità) consente di formulare un giudizio, fondato, sulla qualità complessiva della vita delle persone³⁰.

Sen critica a tale approccio l'incapacità di formulare giudizi normativi sulla qualità effettiva (obiettiva) della vita delle persone (diritti fondamentali delle persone potrebbero non essere rilevanti per una statistica dei piaceri), e l'impossibilità di verificare le modalità di distribuzione delle

utilità, visto che l'utilitarismo, per la sua impostazione aggregativa, non è interessato né sensibile a come le utilità sono di fatto distribuite, ma si concentra sull'utilità complessiva di tutti, misurata in blocco.

Secondo la concezione *libertarista* invece, che vede tra i maggiori esponenti Robert Nozick³¹ e Friedman³², il benessere delle persone è legato ai titoli e ai diritti di cui ciascun individuo legittimamente dispone e alla priorità assoluta ad essi riconosciuta e garantita dalla società, per quanto l'utilizzo di essi possa avere conseguenza detestabili per il resto della collettività.

Di questo approccio Sen critica il fatto che „dare estrema priorità ai diritti libertari può essere problematico e rischioso, perché le conseguenze fattuali dell'operato di tali diritti possono facilmente dar luogo a risultati tremendi. Inoltre, il riconoscimento formale di tali diritti e la priorità formale ad essi concessa, paradossalmente, non garantisce la libertà sostanziale ed effettiva delle persone”³³.

Ciò che distingue essenzialmente l'approccio di Sen e della Nussbaum dai paradigmi citati, quindi, è la scelta di un nuovo spazio valutativo, una nuova base informativa da considerare per la formulazione di giudizi di valore e valutazioni sul benessere effettivo delle persone e sulla qualità oggettiva della loro vita, nell'ambito di un determinato contesto socio culturale ed economico. Ciò che i due filosofi ritengono rilevante ai fini di tale valutazione,

infatti, non è costituito dalle utilità così come vengono definite nell'ambito del paradigma utilitarista, e neppure dalle libertà formali concesse alle persone in termini di diritti, come afferma il libertarismo, bensì dalle componenti costitutive oggettive del vivere e dell'essere delle persone.

Pertanto, lo spazio valutativo, secondo Sen e la Nussbaum deve considerare essenzialmente le due tipologie di fattori: le *functioning* e le *capability* dei soggetti, inerenti due livelli dimensionali distinti. Le *functionings*, come abbiamo visto costituiscono l'insieme degli stati di essere e di fare acquisiti da una persona e rappresentano la dimensione attuale ed effettiva, del suo vivere. Le *capabilities*, invece, rappresentano le combinazioni potenziali di funzionamenti che una persona è in grado di realizzare liberamente. Il termine *capabilities* assume in questo caso il valore pieno di „insieme di capacità non innate nel soggetto, ma da lui costruite, sviluppate, e garantite socialmente”³⁴. Esse rappresentano le libere potenzialità del vivere e dell'essere della persona.

Per i due studiosi, quindi, il benessere reale di un individuo, la qualità sociale della sua vita, dipende sia dalle *functionings* acquisite, sia dalle *capabilities* di cui dispone, intese come effettiva libertà e possibilità di poter scegliere i propri funzionamenti, o comunque di poterli perseguire sulla base della propria natura, delle proprie aspirazioni e dei propri valori.

Pertanto, valutare, da un punto di vista normativo, la qualità effettiva

della vita di un essere umano appartenente ad un determinato contesto sociale, culturale ed economico, significa considerarne ed analizzarne gli stati di essere e di fare acquisiti e, contemporaneamente, verificare anche il grado di libertà effettiva di poter essere ed di poter agire di cui tale soggetto effettivamente dispone.

Data la correlazione stretta, stabilita dallo stesso Sen, tra funzionamenti e capacità (libertà), sembra possibile affermare che nell'approccio da lui proposto, il *wellbeing*, ossia il benessere effettivo di un essere umano viene inteso come l'esito del libero sviluppo di se stessi. L'elemento fondamentale del benessere delle persone, della qualità della loro vita, è costituito, dalla libertà sostanziale di cui essi godono (distinta dalla libertà formale). Libertà considerata nella sua accezione positiva, come possibilità di agire e di essere, in contrasto con un concetto di libertà negativa intesa come assenza di impedimenti formali. La libertà è, infatti, intesa come l'espansione delle *capabilities* degli individui di vivere il tipo di vita al quale danno valore e al quale hanno motivo di dare valore.

In tal senso uno degli ulteriori elementi che contraddistingue il paradigma delle capacità, è costituito dall'importanza cruciale attribuita alla dimensione di *agency* degli individui, ritenuta dagli studiosi fattore essenziale nel determinare la qualità della vita (considerata da un punto di vista normativo) dei singoli e delle collettività (e dunque il grado di

Sviluppo complessivo di quella collettività).

Ciò che emerge chiaramente dalle considerazioni formulate da Sen e da Nussbaum infatti, è l'importanza del ruolo attivo del soggetto nel contesto sociale, per realizzare se stesso e i propri valori: la società deve fornire tutti quegli elementi che sono necessari al soggetto (libertà strumentali) per poter provvedere attivamente allo sviluppo del proprio io e all'eliminazione del proprio malessere.

Nel CA quindi, la persona viene valorizzata in quanto caratterizzata da attività, mete, progetti, e tale ricchezza, deve essere stimolata, protetta, salvaguardata, resa effettivamente possibile, per due ordini di motivi: uno prettamente *morale*, l'altro *strumentale*. Il primo si riferisce al fatto che la promozione di un ruolo attivo del soggetto (o comunque la garanzia di una condizione idonea ad un suo ruolo attivo) è desiderabile, non solo in quanto forma di rispetto della dignità individuale (necessità morale), il secondo, si riferisce al fatto che tale promozione del soggetto è circostanza favorevole e potenzialmente proficua per la collettività nel suo complesso (necessità strumentale).

A questo proposito Sen parla esplicitamente, nel primo caso, di importanza intrinseca della libertà umana, nel secondo caso, di importanza strumentale di essa. Se infatti la libertà del soggetto deve essere perseguita prioritariamente come valore in sè, essa diventa desiderabile anche nella misura in cui „tutta una serie di libertà e di diritti può anche dare una

spinta molto efficace al progresso economico”³⁵.

Concepire il benessere e la qualità sociale della vita degli esseri umani in termini di libertà sostanziali, secondo il paradigma del CA, ha conseguenze di vasta portata sia sul modo di intendere lo stesso processo di sviluppo, che sul modo e sui mezzi per promuoverlo. In tale ottica infatti, il fine dell’HD è „creare una situazione, un ambiente, in cui le persone, individualmente e collettivamente, siano in grado di sviluppare pienamente le proprie potenzialità e abbiano ragionevoli probabilità di condurre una vita produttiva e creativa a misura delle proprie necessità e dei propri interessi”³⁶. L’ HD deve infatti garantire la libertà di scegliere in modo consapevole e di raggiungere uno stile di vita corrispondente ai propri ideali e alle proprie potenzialità e deve consentire alle persone di acquisire attivamente quelle modalità di essere e di fare cui esse attribuiscono valore.

Premessa necessaria all’ HD è, dunque, per gli studiosi, la formazione di un adeguato complesso di aspettative, di ambizioni, di desideri, di valori e ideali da parte delle persone. Promuovere lo sviluppo significa, in questo senso, preoccuparsi di stimolare la formazione di una coscienza critica nelle persone e contribuire alla costruzione di una soggettività complessa, in grado di definire le proprie mete e i propri valori.

Sen al riguardo afferma che: „promuovere lo sviluppo umano non

significa solo soddisfare i bisogni degli esseri umani, ma significa contribuire attivamente a crearli”³⁷. Il valore aggiunto del *capability approach* e del concetto di Sviluppo umano che si fonda su di esso, consiste dunque, non solo nel riconoscere l’importanza della soggettività nel garantire la sua libera espressione, ma consiste anche nell’affermare il ruolo attivo delle collettività e delle istituzioni nel concorrere a formarla. Da questo punto di vista, risulta evidente come preoccuparsi esclusivamente di garantire un reddito adeguato alle persone non sia sufficiente per realizzare il loro benessere.

Partendo da queste considerazioni, la prospettiva teorica dell’ HD adottata dall’Onu e basata sul CA, si fonda su un nuovo concetto di equità sociale e di uguaglianza, un concetto correlato non tanto e non solo, alla distribuzione personale del reddito e della ricchezza, quanto alla distribuzione effettiva delle capacità fondamentali e delle opportunità. I principi di giustizia sociale che generano lo Sviluppo umano sottolineano l’importanza di mettere la persona al centro del processo di sviluppo, in modo tale da assicurare empowerment e partecipazione, uguaglianza di opportunità tra uomini e donne, assenza di discriminazione, equità nella distribuzione del reddito prodotto.

Il CA, nell’accezione adottata dall’Onu, rappresenta attualmente uno dei paradigmi teorici innovativi ai quali la riflessione intellettuale in corso sul concetto di Sviluppo e sulle

problematiche ad esso connesse, attribuisce maggiore attenzione.

Critiche al *capability approach*

L'attribuzione ad A. Sen del premio nobel per l'economia nel 1998, riflette la notevole considerazione di cui gode il suo paradigma teorico a livello mondiale al punto che esso costituisce contemporaneamente una teoria dello sviluppo economico, una teoria di etica sociale e della giustizia, un paradigma interpretativo per definire la qualità della vita, una proposta di politica pubblica.

Proprio per questa sua importanza il CA è stato, ed è tuttora, oggetto di studi ed approfondimenti su molteplici piani e dimensioni che evidenziano, contemporaneamente, meriti e aspetti problematici del suo impianto teorico rispetto a modelli alternativi e possibili modalità di un suo impiego.

Non potendo procedere ad una ricostruzione dettagliata ed esaustiva di tutta la discussione critica che lo riguarda ci limitiamo a prendere in esame solo alcuni degli aspetti più interessanti di tale dibattito, analizzando il punto di vista di coloro che, pur definendosi sostenitori del CA, ne hanno evidenziato in modo più significativo, luci ed ombre.

In tal senso, una delle critiche più diffuse rivolte al CA è quella di M. Nussbaum che ha evidenziato la problematicità inerente la traduzione operativa del modello teorico in

strumento di valutazione del reale livello di benessere oggettivo e della effettiva qualità della vita delle persone appartenenti ad un determinato contesto socio economico e culturale. Inoltre la filosofa ha evidenziato anche la difficoltà di utilizzarlo operativamente come base etica per la formulazione di una filosofia politica attiva, di principi costituzionali e di specifiche strategie di sviluppo. La Nussbaum contesta dunque a Sen di non essere riuscito a superare, o comunque a tradurre in un'ottica maggiormente costruttiva, il relativismo (soggettivo e culturale) che fondamentalmente pervade la sua teoria. Per la filosofa infatti, Sen, volendo affermare il valore dell'individuo e delle sue specificità, di fatto, si è limitato ad affermare che nel valutare (normativamente) la qualità della vita di una collettività dobbiamo considerare le capacità di cui gode ciascun individuo separatamente, in relazione alle sue specifiche aspettative e alla sua natura. Secondo Sen nel valutare il grado di benessere sociale di cui gode un individuo, è necessario tener presente anche il peso o il valore che ciascuno attribuisce ad un determinato insieme di funzionamenti: egli si pone infatti il seguente quesito „a che titolo si potrebbe affermare a priori, in modo radicale, che determinati funzionamenti sono più rilevanti di altri?“.

L'importanza attribuita al punto di vista soggettivo in modo così assoluto, secondo la Nussbaum ha condotto Sen, di fatto, a non individuare una serie di capacità fondamentali

minime, universali che invece per la studiosa è necessario individuare (pur nel rispetto delle differenze degli individui e delle specificità locali) per garantire il rispetto universale della dignità umana, che ciascun individuo ha il diritto di pretendere dal proprio governo. La mancanza di tale previsione da parte di Sen ha, per la studiosa, impedito, o comunque ha reso problematica, una qualunque traduzione operativa del suo approccio che non consente in nessun modo di verificare in che misura ciascun individuo, in un determinato contesto, sia in grado di realizzare i funzionamenti cui aspira e che considera rilevanti.

Secondo la Nussbaum, inoltre, la mancanza di una lista minima di capacità universali indebolisce o comunque rende più problematica la possibilità di valutare normativamente le stesse aspirazioni e le mete dei soggetti, il loro essere adeguate „ad una vita degna di un essere umano”, obiettivo che lo stesso Sen, invece, si pone. Secondo la Nussbaum infatti, al di là delle differenze soggettive e di contesto, è possibile riconoscere alcune aspirazioni fondamentali alla crescita umana valide universalmente che impongono l'esigenza morale di essere sviluppate. Queste non sono strumentali al raggiungimento di ulteriori conquiste ma sono valide in se stesse, nella misura in cui rendono pienamente umana la vita che le include. Questa lista elaborata dalla Nussbaum nel 2001, in seguito ad anni di discussioni e confronti multiculturali,

prevede dieci voci che qui elenchiamo.

1. *Longevità*: essere in grado di vivere a lungo e non morire prematuramente.
2. *Integrità fisica*: essere in grado di godere di buona salute, ivi compresa la salute dell'apparato riproduttivo; essere nutrito adeguatamente; avere un adeguato riparo.
3. *Integrità corporea*: essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all'altro, essere protetti da ogni tipo di violenza, comprese le molestie sessuali e la violenza domestica.
4. *Sensi, immaginazione e pensiero*: essere in grado di usare i sensi, l'immaginazione, la capacità di pensare e di ragionare, avere libertà di espressione in tutti gli ambiti compreso quello all'esercizio politico e religioso.
5. *Emozioni*: essere in grado di amare, di piangere, di sperimentare l'anelito, la gratitudine e la rabbia giustificata, non avendo sviluppato un tipo di emotività segnata dalla paura e dall'angoscia.
6. *Ragione pratica*: essere in grado di formare una concezione del bene e di impegnarsi nella riflessione critica circa la pianificazione di un progetto di vita (questo include libertà di coscienza e di religione).
7. *Affiliazione*: essere in grado di vivere con e verso gli altri, di riconoscere e manifestare la sollecitudine per gli altri esseri umani, di impegnarsi in varie

forme di interazione sociale, di essere trattato con dignità, la cui validità è uguale a quella di altri (questo include la non-discriminazione).

8. *Altre specie*: essere in grado di vivere con attenzione e rispetto verso gli animali, le piante, e il mondo della natura.
9. *Gioco*: essere in grado di ridere, di giocare di praticare attività ricreative.
10. *Controllo sull'ambiente*: A) in ambito politico: essere in grado di partecipare efficacemente alle scelte politiche che governano la vita, avere diritto di partecipazione alla vita politica, di libertà di espressione e di associazione. (B) In ambito materiale: essere in grado di avere diritti di proprietà, di cercare un posto di lavoro, di non subire attacchi ingiustificati come perquisizione e sequestro. Nel lavoro, bisogna essere in grado di agire esercitando la ragione pratica e la capacità di entrare in relazione significativa nel processo di riconoscimento reciproco con gli altri lavoratori.

Tale lista è stata ripresa ed utilizzata nell'ambito dell'approccio HD elaborato dall'Onu nell'ambito del *Rapporto sullo Sviluppo umano*³⁸ che aveva bisogno di uno strumento in grado di tradurre operativamente l'impianto teorico mutuato da Sen. L'ONU pertanto, sulla base della lista proposta dalla Nussbaum, è giunta ad affermare che „in ogni fase della crescita economica è necessario assicurare alle persone la possibilità di

condurre una vita lunga ed in buona salute, di essere autonome dal punto di vista culturale e di avere accesso alle risorse necessarie per condurre uno stile di vita decente”³⁹. Se queste capacità di base non sono ottenibili, molte scelte non sono semplicemente possibili e molte opportunità restano inaccessibili.

Operativamente tali considerazioni hanno portato alla realizzazione di un indice composto *Indice di Sviluppo umano o Human Development Index detto HDI*,⁴⁰ che affianca gli indici di sviluppo tradizionali fondati sulla misurazione del PIL o del reddito pro capite alla lista di capacità universali proposta da Nussbaum. Tale indice è stato realizzato con l'intento di rappresentare il benessere collettivo di un paese in termini di ricchezza (politica-distributiva) e valuta quest'ultima in virtù della sua capacità di raggiungere un'aggregazione del benessere dei cittadini nella maniera più equa possibile.?

L'HDI, nella sua versione del 2010, è composto da 3 dimensioni:

- livello della salute,
- livello dell'istruzione,
- livello della produzione economica.

All'interno di ognuna di queste dimensioni essa evidenzia che tutte le decisioni da prendere in ambito politico per l'erogazione di servizi deve essere guidata dal concetto di capability. Si legge infatti nel documento: „il nostro compito è di contribuire al benessere attuale e futuro delle persone tramite l'esercizio del

diritto della libertà di realizzarsi nella società secondo scelte personali ragionevoli, cioè del diritto alla fioritura di ogni persona, attraverso le *capability*⁴¹.

Attraverso questo documento, la *capability* viene riconosciuta a livello internazionale come concetto cui ispirarsi per migliorare la qualità della vita delle persone. Essa infatti consente di identificare l'essenza della vita nella possibilità data ad ogni soggetto di „essere protagonista della propria vita e di scegliere liberamente come agire nei diversi domini della vita sociale, scegliendo tra diverse opportunità, sulla base dei propri valori personali”⁴¹. L'HDI non ha, comunque, la pretesa di essere un indice esaustivo dell'HD, ma ha piuttosto la funzione normativa di voler contribuire a diffondere un'idea di sviluppo come fenomeno complesso e multidimensionale.

Una ulteriore critica formulata al paradigma delle CA di Sen è quello relativo alla considerazione inerente la problematicità e la non chiarezza del rapporto concettuale tra *capability* e diritto, ed in particolare tra *capability* e *diritti umani*.

Tale ambiguità, viene risolta nell'ambito della rielaborazione del CA effettuata da M. Nussbaum. Secondo la filosofa, infatti, il concetto di *capability* non è alternativo o differente rispetto a quello di diritto, semmai lo comprende. Essa infatti afferma che i diritti umani possono essere concepiti come capacità che concettualmente è possibile individuare e distinguere fondamental-

mente in tre tipologie: le *capabilities fondamentali*, le *capabilities interne* e le *capabilities combinate*.

Le *capabilities fondamentali* costituiscono „l'attrezzatura innata degli individui che è la base necessaria dello sviluppo di capacità più avanzate”⁴³, si tratta, ad esempio, della capacità di provare affetto, della capacità di ragion pratica, ecc.

Le *capabilities interne* rappresentano „stadi di sviluppo della persona, che sono, per quanto la riguardano, condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste”⁴⁴. Si tratta per esempio della capacità di imparare a parlare la propria lingua, di funzionare sessualmente, ecc., e possono essere sviluppate talvolta semplicemente crescendo, talvolta attraverso una corretta e libera interazione con il contesto ambientale. Ad esempio una donna che non ha subito mutilazione genitale, ha la capacità interna di poter provare piacere sessuale.

Le *capabilities combinate* infine possono essere definite come „capacità interne combinate con condizioni esterne adatte ad esercitare quella funzione”⁴⁵. Esse si realizzano quando le persone hanno sviluppato o maturato una determinata facoltà di fare o di essere anche se, talvolta, può essere loro impedito di funzionare in accordo con tale capacità. Per ritornare all'esempio precedente: se ad una donna che non ha subito mutilazione sessuale ma è vedova dall'infanzia, viene impedito di risposarsi, essa ha la capacità interna di provare

piacere sessuale ma non quella combinata di espressione sessuale.

I diritti, a questo punto, rappresentano una forma di *capabilities* combinate in quanto frutto della relazione armonica tra le facoltà maturate dell'individuo e la garanzia istituzionale di poterle eventualmente esercitare o realizzare.

Secondo la Nussbaum, utilizzare il termine *capabilities combinate* anziché diritto consente di assicurare, realmente, un diritto a qualcuno. Essa infatti afferma „in tal modo chiariamo che un popolo in un determinato paese, non ha il diritto di partecipazione politica solo perché una formulazione simile esiste sulla carta: ha davvero questo diritto solo se ci sono misure effettive che lo realizzano”⁴⁶.

Il problema della relazione tra il concetto di *capability* e quello di diritto umano, viene affrontato esplicitamente anche dall'Onu, nel Rapporto Sullo Sviluppo⁴⁷, in cui, a differenza di quanto proposto dalla Nussbaum, si parte da una differenziazione terminologica e concettuale delle due espressioni, pur giungendo sostanzialmente a proporre una interpretazione del rapporto tra capacità e diritto, analoga a quella fornita dalla studiosa.

Nel Rapporto si afferma, infatti, che „i due termini hanno ambiti normativi differenti, pur essendo caratterizzati da obiettivi e finalità analoghi”⁴⁸. In particolare, il concetto di diritto implica l'idea di una pretesa o una richiesta che una persona ha nei confronti di altri individui,

gruppi, società o stati, mentre il termine *capability* si riferisce ad una libertà di azione del soggetto all'interno della società. Inoltre, il diritto può assumere forme differenti (può essere una richiesta di assistenza o di attenzione da parte degli altri, per lo svolgimento di determinate attività, oppure può assumere la forma di una richiesta di immunità dalle interferenze altrui), mentre la *capability* è una libertà sostanziale dell'individuo che tende a voler ampliare le sue possibilità di azione per potersi manifestare in forme diverse.

Pertanto, così come emerge dal Rapporto dell'Onu „l'approccio HD, che si basa sulle *capabilities*, è centrato sull'ampliamento delle possibilità e delle libertà delle persone, mentre l'approccio Diritti Umani rappresenta le richieste che gli individui hanno nei confronti della condotta degli agenti individuali e collettivi per agevolare o assicurare tali possibilità e libertà”.

Secondo questa interpretazione, L'approccio Diritti Umani costituisce la garanzia della possibilità di realizzare l'HD e quindi lo sviluppo delle *capabilities* dell'individuo, come processo di espansione delle sue libertà⁴⁹.

Inoltre il concetto di *diritto umano*, secondo l'Onu, ha il merito di aver contribuito a rendere esplicita la dimensione del dovere di uno Stato di accrescere, in un modo o nell'altro, l'HD. Infatti nel Rapporto Onu si legge: „quando un diritto è violato, o non è protetto a sufficienza, vi è sempre qualche individuo o qualche

istituzione che ha fallito nel realizzare un proprio dovere”⁵⁰.

L’analisi dei Diritti Umani comporta dunque una valutazione della misura in cui le istituzioni e le norme sociali offrono sicurezza alle persone all’interno della società e garantiscono agli individui la possibilità di scegliere quali funzionamenti realizzare in armonia con la collettività.

In quest’ottica, la prospettiva dell’HD, fondata sul concetto di capability, comporta e presuppone una visione integrata di tutti i diritti umani, non solo di quelli politici e civili. Essa fornisce una struttura nella quale ogni progresso dello sviluppo umano è commisurato alla attuazione dei vari diritti umani intesi nel senso della Dichiarazione Universale dei Diritti umani del 1948. Lo Sviluppo umano è infatti „essenziale per realizzare i diritti umani e i diritti umani sono essenziali per il pieno sviluppo umano”. Come ha affermato lo stesso Sen „i diritti sono importanti non solo per soddisfare ma anche per formulare i bisogni”⁵¹.

Conclusioni: il capability approach e l’economic develop, quale pedagogia?

Attraverso la applicazione dei principi e delle teorie appena descritte, il *capability approach* si propone di contribuire allo sviluppo umano attraverso una idea di libertà intesa come assenza di interferenze che possono bloccare la azione, in primis,

interferenze legate ad obiettivi utilitaristici e di sviluppo economico (*human develop*).

A questo punto diventa necessario occuparsi del legame che esiste tra lo *human develop* e l’*economic develop* dal momento che le politiche umane sono profondamente intrecciate a quelle economiche e spesso, per raggiungere i propri obiettivi, sembrano agire l’una a discapito dell’altra. Questo accade perché esse hanno alla base filosofie di scelta e di azione molto diverse. Per l’*economic develop*, le scelte giuste sono quelle che soddisfano le preferenze della maggior parte della gente da attrarre nelle proposte di mercato, mentre per lo *human develop* le scelte giuste sono quelle che tutelano quelle minoranze che non hanno le stesse opportunità degli altri (donne, minoranze etniche, disabili, anziani, ecc.). Un’altra differenza sostanziale tra le due visioni è che l’*economic develop* ritiene che il valore della persona possa essere misurato in termini di produttività e reddito come se fosse un capitale su cui investire (*human capital*) mentre lo *human develop* riconosce che il valore di un’economia debba essere valutato in termini di capacità di fornire, ad ogni essere umano, la possibilità di vivere una vita degna di essere vissuta e desiderata (*human capability*).

Come fare allora a far sì che gli obiettivi e le scelte della economia garantiscano il rispetto dello sviluppo umano?

Innanzitutto è necessario trovare un punto di convergenza tra le due

visioni, convergenza che, per Sen, sta nell'importanza dell'istruzione e della formazione per entrambe le visioni di sviluppo. Per l'*economic develop* esse servono ad investire sullo *human capital* per migliorarne le competenze in termini esclusivi di aumento della produttività e del rendimento della futura forza lavoro, mentre per lo *human develop* rappresentano l'elemento chiave su cui puntare per accompagnare ciascun soggetto in un percorso di sviluppo della propria esistenza ed umanità.

Lo studioso, sostiene, infatti, che è necessario orientare l'istruzione e la formazione allo sviluppo delle *capabilities*, poiché queste, per le loro caratteristiche, sembrano accontentare entrambe le visioni dello sviluppo. Le *capabilities*, infatti, per lo studioso, sono fondamentali per la realizzazione personale ed umana di ogni soggetto e indirettamente consentono di migliorare le sue competenze sul lavoro e quindi la sua produttività economica.

Per questo Sen afferma che se, sin dai primi anni di scolarizzazione, si utilizza una impronta educativa orientata allo sviluppo delle *capabilities*, si possono formare soggetti capaci di partecipare in modo attivo, utile ed efficace ai processi decisionali in seno alla famiglia, alla comunità locale o nazionale di appartenenza e alla organizzazione lavorativa e quindi soggetti capaci di puntare allo *human develop*.

Ma allora, come devono essere educazione e formazione per realizzare questi obiettivi?

Al riguardo è molto interessante richiamare le idee del pedagogista Paulo Freire il quale affermava che „l'insegnamento e l'apprendimento devono sempre essere considerati all'interno delle realtà politiche e dei contesti culturali in cui si attuano”⁵². La conoscenza e il sapere, per l'autore, non sono mai completi in se stessi ma entrambi necessitano del dialogo e del confronto con le „realtà confuse della vita” (*Ibidem*). Per l'autore cioè solo un confronto continuo con il mondo e un impegno costante nella prassi dialogica può consentire ad ogni persona di umanizzarsi e di diventare essere umano consapevole. Ci si disumanizza invece quando si evita attivamente questo processo di azione pratica dal momento che „siamo esseri in praxis e quindi in grado di trasformare il mondo”⁵³.

Per questo motivo Freire basa il suo approccio pedagogico alla istruzione e alla formazione sulla necessità di esercitare quotidianamente la pratica educativa del confronto, del dialogo, della esperienza. Egli considera prioritario insegnare ai giovani a saper formulare domande giuste prima che a fornire giuste soluzioni e considera l'educazione ciò che gli studenti sanno fare e non ciò che viene fatto per loro. L'intervento educativo, quindi, per Freire, deve basarsi sulla necessità di sviluppare un pensiero critico che lo metta in condizione di interrogarsi e formulare ipotesi sulle dinamiche che governano la propria vita, in modo da poter esercitare un controllo più cosciente

della propria esistenza e da poter sollevare questioni circa la rilevanza morale delle proprie azioni in relazione al contesto in cui si realizzano. L'autore, infatti, considera ciascun soggetto non come una entità unica ma in relazione costante con il resto del mondo, ed è per questo molto vicino e molto utile al CA.

L'autore punta, infatti, così come il CA, a far sì che le persone, attraverso una pratica di libertà, responsabilità e autonomia di pensiero e azione, possano trasformare il sistema di istruzione e di formazione che, da essere luoghi di riproduzione costante dei valori del capitalismo, della politica, della economia, diventino luoghi in cui far nascere proposte di cambiamento sbalorditive e orientate ad uno sviluppo umano.

Per realizzare questo obiettivo è necessario, per l'autore, che l'istruzione diventi una pratica di libertà rispetto alla quale la Pedagogia possiede tre funzioni:

– rendere gli studenti partecipi al processo di costruzione della propria conoscenza;

– rendere l'apprendimento significativo ossia collegato ad aspetti della vita che gli studenti considerano rilevanti per la propria esistenza;

– motivare gli studenti a mettere in pratica quanto appreso per sperimentare nella pratica i propri pensieri ed imparare a trasformarli in azione.

Attraverso queste azioni la Pedagogia di Freire porta i giovani e gli adulti a riflettere sui processi globali che riguardano la loro vita e ad agire per realizzare obiettivi di sviluppo umano attraverso le proprie vite, sviluppando in questo modo le loro capabilities. Freire sembra cioè anticipare ciò che afferma Sen quando dice: „dobbiamo fare lo sviluppo umano e la giustizia sociale, non dobbiamo semplicemente sapere di cosa si tratta”⁵⁴. E questo è un compito pedagogico.

Note

¹ Commissione Europea, *Documento di valutazione della strategia di Lisbona*, Bruxelles, 2 febbraio 2010, SEC(2010).

² M. Tiraboschi, *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008.

³ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Editrice la Scuola, Brescia, 2000.

⁴ F. Frabboni, Minerva F. Pinto, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

⁵ A. Sen, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009.

⁶ F. Cambi, *Tensione profetica della pedagogia*, Laterza, Bari, 2000.

⁷ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.

⁸ A. Sen, *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, Il mulino, Bologna, 2011.

⁹ J. Maritain, *Diritti umani e la legge naturale*, Vita e Pensiero, Milano, 1976.

- ¹⁰ A.Sen, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009.
- ¹¹ *Ibidem*.
- ¹² E. Mounier, *Il personalismo* (1949), Ave Editrice, Roma, 1964.
- ¹³ G. Mialaret, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1989.
- ¹⁴ J. Maritain, *Humanisme intégral*, Fernand Aubier, Paris, 1963.
- ¹⁵ E. Mounier, *Il personalismo* (1949), Ave Editrice, Roma, 1964.
- ¹⁶ G. Mialaret, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1989.
- ¹⁷ S. Calaprice, *Alla ricerca di identità*, La Scuola, Brescia, 2004.
- ¹⁸ M. Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano, 2010.
- ¹⁹ U. Margiotta, *Competenza e legittimazione nei processi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009.
- ²⁰ A. Sen, *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, Il mulino, Bologna, 2011.
- ²¹ *Ibidem*.
- ²² *Ibidem*.
- ²³ Idem, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009.
- ²⁴ *Ibidem*.
- ²⁵ ONU, *Rapporto Sviluppo umano 2010*, UNDP, 2010.
- ²⁶ *Ibidem*.
- ²⁷ *Ibidem*.
- ²⁸ M., Nussbaum, *Education and democratic citizenship: Capabilities and objectives*, McKay, New York, 2006.
- ²⁹ Aristotele, *Etica nicomachea*, Libro V (1837), Bompiani, Milano 1986.
- ³⁰ J. S. Mill, *Utilitarismo*, Rizzoli, Milano, 1999.
- ³¹ R. Nozick, *Anarchia, stato e utopia*, Le Monnier, Firenze 1981.
- ³² D. Friedman, *L'ingranaggio delle libertà* (1973), Liber libri, Macerata, 1977.
- ³³ A.Sen, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009.
- ³⁴ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- ³⁵ A.Sen, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009.
- ³⁶ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- ³⁷ A.Sen, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009.
- ³⁸ ONU, *Rapporto Sviluppo umano 2010*, UNDP, 2010.
- ³⁹ *Ibidem*.
- ⁴⁰ *Ibidem*.
- ⁴¹ *Ibidem*.
- ⁴² M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- ⁴³ *Ibidem*.
- ⁴⁴ *Ibidem*.
- ⁴⁵ *Ibidem*.
- ⁴⁶ *Ibidem*.
- ⁴⁷ ONU, *Rapporto Sviluppo umano 2010*, UNDP, 2010.
- ⁴⁸ *Ibidem*.
- ⁴⁹ *Ibidem*.
- ⁵⁰ *Ibidem*.
- ⁵¹ A.Sen, *La democrazia degli altri*, op.cit., 2009.
- ⁵² P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano, 1973.
- ⁵³ *Ibidem*.
- ⁵⁴ A.Sen, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009..

Bibliografie

- ACONE, G., *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno, 2001.
- ALKIRE, S., "Why the capability approach", in *Journal of Human Development*, New York, Scientific Magazine, 2005.
- ARISTOTELE, *Etica nicomachea, Libro V (1837)*, Bompiani, Milano 1986.
- BALDACCI, M., *Unità di apprendimento e programmazione*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- BAUMAN, Z., *Il disagio della post-modernità*, Mondadori, Milano, 2002.
- BECKER, G., *Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago, 1993.
- BERTAGNA, G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, Editrice la Scuola, Brescia, 2000.
- BERTAGNA, G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice la Scuola, Brescia, 2010.
- BERTIN, G.M., *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano, 1951.
- BERTOLINI, P., *Per un lessico di pedagogia fenomenologia*, Erickson, Trento, 2006.
- BONVIN, J., *Mégalithes*, Paris, Mosaique, 2008.
- BROCKMANN, M., CLARKE, L., WINCH, C., *The Apprenticeship Framework in England: A New Beginning, Development*, Oxford University Press, 2010.
- BRUNER, J. S., *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma.
- BUBER, M., *L'io e il tu*, in *Il principio dialogico* (1959), Franco Angeli, Milano, 1999.
- CALAPRICE, S., *Alla ricerca di identità*, La Scuola, Brescia, 2004.
- CALLARI, G. M., CAMBI, F., CERUTI, M., *Formare alla complessità*, Carocci, Roma, 2003.
- CALLIERO, C., CALVAGNO, A., *Abitare la domanda*, Morlacchi, Perugia, 2010.
- CAMBI, F., COLICCHI E, MUZI M., SPATAFORA G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- CAMBI, F., OREFICE, P., RAGAZZINI, D., *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- CAMBI, F., *Tensione profetica della pedagogia*, Laterza, Bari, 2000.
- CASTOLDI, M., *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano, 2010.
- CERUTI, M., TREU T., *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione Della Commissione Europa 2020*, COM, Bruxelles, 2010.
- IDEM, *Documento di valutazione della strategia di Lisbona*, Bruxelles, 2 febbraio 2010, SEC (2010).
- D'ARCAIS, F., *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1987.
- DALLE FRATTE, G., *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma, 2004.
- DELL'AVANZATO, S., *Verso una comune cultura politica. Competenze e processi per la cittadinanza attiva*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- DEMETRIO, D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- DEWEY, J., *Le fonti di una Scienza dell'Educazione* (1936), La Nuova Italia, Firenze, 1980.

- EMMERIJ, L., JOLLY, R., WEISS, T., *Ahead of the Curve?: UN Ideas and Economic Review*, Harvard University Press, Cambridge, 2001.
- FRABRONI, F., PINTO MINERVA, F. *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza 1997
- FREIRE, P., *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- FRIEDMAN, D., *L'ingranaggio delle libertà (1973)*, Liber libri, Macerata, 1977.
- FUKUDA, S., KUMAR, S. K., *Readings in Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, 2003.
- GADAMER, H.G., *Il movimento fenomenologico*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- GALIMBERTI, U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1993.
- GARDNER, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli Milano 1999
- GOISIS, G., *Mounier e il labirinto personalista*, Cedam, Padova 1988.
- GRANESE, A., *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, Cedam, Padova, 2003.
- GUTMANN, A., THOMPSON D., *Democracy and Disagreement*, Harvard University Press, Cambridge, 1996.
- HABERMAS, J., *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Guerini & Associati, Milano, 1996.
- IDEM, *Prassi politica e teoria critica della società*, il Mulino, Bologna, 1973.
- IDEM, *Cittadinanza politica e identità nazionale*, Morale diritto politica, Einaudi, Torino, 1992.
- IDEM, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- HARROW, A., *A taxonomy of psychomotor domain a guide for developing behavioral*, Harvard University Press, Cambridge, 1972.
- HARVEY, K., *Positive Identity Development*, Harvard University Press, Cambridge, 2009.
- HEIDDEGER, M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1970.
- IDEM, *Saggi e discorsi*, Franco Angeli, Milano, 1976.
- HERBART, J. F., *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- IORI, V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- JONAS, H., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino, 1993.
- KNOWLES, M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- LA PORTA, R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma, 2001
- LAENG M., BALLANTI G., *Pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia, 2000.
- LANZI, D., „Capabilities, human capital and education”, in *Journal of Socioeconomics, Human Values*, University Press, Cambridge, 2007.
- LE BOTERF G., *De la compétence, Les éditions d'organisation*, Editions d'Organisation, Paris, 1994.
- IDEM, *Costruire le compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- LEVINAS, E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Franco Angeli, Milano, 1983.
- IDEM, *Il tempo e l'altro*, Franco Angeli, Milano, 1985.
- LEWIN, K., *I conflitti sociali (1948)*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- IDEM, *Field Theory in Social Science (1951)*, Harper & Row, New York, 1999.

- LICHTNER, M., MENCARELLI, M., *Educazione permanente*, La Scuola, Brescia, 1996.
- LIPMAN, M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2005.
- LODIGIANI, R. (2008), *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Erickson, in TRENTO Maccario, D., *Insegnare per competenze*, SEI, Torino, 2006.
- MALAVASI, P.L., *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1995.
- MARGIOTTA, U., „Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca in scienze della formazione”, in *Pedagogia Oggi*, n.1-2/2011.
- MARGIOTTA, U., *Competenza e legittimazione nei processi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009.
- MARITAIN, J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1980.
- IDEM, *Humanisme intégral*, Fernand Aubier, Paris, 1963.
- IDEM, *Diritti umani e la legge naturale*, Vita e Pensiero, Milano, 1976.
- MASSA, R., *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- IDEM, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- MASSA, R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- MAYER, R.E., *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Huniversity Press, Cambridge 2005.
- MIALARET, G., *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1989.
- MIALARET, G., DEBESSE, M., *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma, 1999.
- MILL, S., *Utilitarismo*, Rizzoli, Milano, 1999.
- MORIN, E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperhng&Koupfers, Milano, 1990
- IDEM, *La sfida della complessità*, Le lettere, Firenze, 2010.
- MORRIS, G.S., *Pedagogic principles and education*, University press, Baltimora, 1980.
- MOUNIER, E., *Qu'est ce que le personalisme?*, Oeuvres, Paris, 1962.
- IDEM, *Il personalismo* (1949), Ave Editrice, Roma, 1964.
- IDEM., *Trattato del carattere* (1947), Franco Angeli, Milano, 1990.
- MUNARI, A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini, Milano, 1997.
- MUSCHITIELLO, A., *Competenze e capabilities, come cambia la formazione*, Progedit, Bari 2012.
- IDEM, *Formazione e competenza. Una proposta pedagogica*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- IDEM, *La risorsa umana tra formazione e lavoro. Riflessioni in prospettiva pedagogica*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- NOZIK, R., *Anarchia, stato e utopia*, Le Monnier, Firenze 1981.
- NUSSBAUM, M., *Women and Human Development*, Cambridge University, Cambridge, 2000.
- IDEM, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- IDEM, *Education and democratic citizenship: Capabilities and objectives*, McKay, New York, 2006.
- IDEM, *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna la legge*, Carocci, Roma, 2009.
- IDEM, *Non per profitto. Perché democrazie hanno bisogno dlla*

- cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.250-320
- IDEM, *Capacità personale e democrazia sociale*, Carocci, Roma, 2012.
- OCSE, *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris, Ocse, 2010
- ONU, *Rapporto Sviluppo umano 2010*, UNDP, 2010
- ORLANDO CIAN, D. Formazione ed educazione verso l'integrazione dei due saperi, in "Studium Educationis", 1/1996, CEDAM, Padova.
- PELLERREY, M., *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico progettuale*, Las, Roma 2011.
- PIAGET, J. , *Dove va l'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 1974.
- QUAGLINO, G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- RICOEUR, P., *La semantica dell'azione*, trad. it, Jaca Book, Milano, 1986.
- IDEM, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano, 1989.
- RIVOLTELLA, P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- ROGERS, C.R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973.
- ROSSI, B., *Intersoggettività ed educazione*, LaScuola, Brescia, 1992.
- SCURATI, C., *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2001.
- IDEM, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- IDEM, ZANNIELLO, G., *La ricerca azione*, Tecnidid, Napoli 1993
- SEN, A., *Identity and Violence*, Norton, New York, 2006
- IDEM, *The Idea of Justice*, Allen Lane, London, 2009.
- IDEM, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2009.
- IDEM, *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, Il mulino, Bologna, 2011.
- IDEM, NUSSBAUM M., *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford 1993.
- SKINNER, B. F., The science of learning and the art of teaching, in "Harvard Social Justice in Education", Palgrave, New York 1954.
- TIRABOSCHI, M., *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008.
- IDEM, *Formulario dei rapporti di lavoro. Tipologie contrattuali, esternalizzazioni, certificazione, gestione del personale, cessazione del rapporto di lavoro*, Giuffrè, Milano, 2011.
- TOLMAN, E., HONZIK, C.H., *Introduction and removal of reward, and maze performance intools to expand capabilities, agency and human rights*, University press, Cambridge, 2011.
- UNESCO, *The Global Monitoring Report*, UNESCO, Paris, 2003.
- VICO, G. *Alla ricerca della pedagogia perduta*, Editrice La Scuola, Brescia, 2000.
- VYGOTSKIJ, L., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (1924), Laterza, Roma-Bari, 2007.
- WEBER, M., *L'etica protestante e l'agire capitalistico* (1922), Il Saggiatore, Milano, 1999.
- WEICK, K.E., *Sensemaking in Organization*. Thousand Oaks: CA , New York, 1997.
- WITTORSKI, R. *Analyse du travail et production de competence collectives*, L'Hamattan, Paris, 1997.
- WITTORSKI, R., „De la fabrication des compétences”, in *Education Permanente*, n. 135, 1998.
- XODO, C., *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Editrice La scuola, Brescia, 2001.