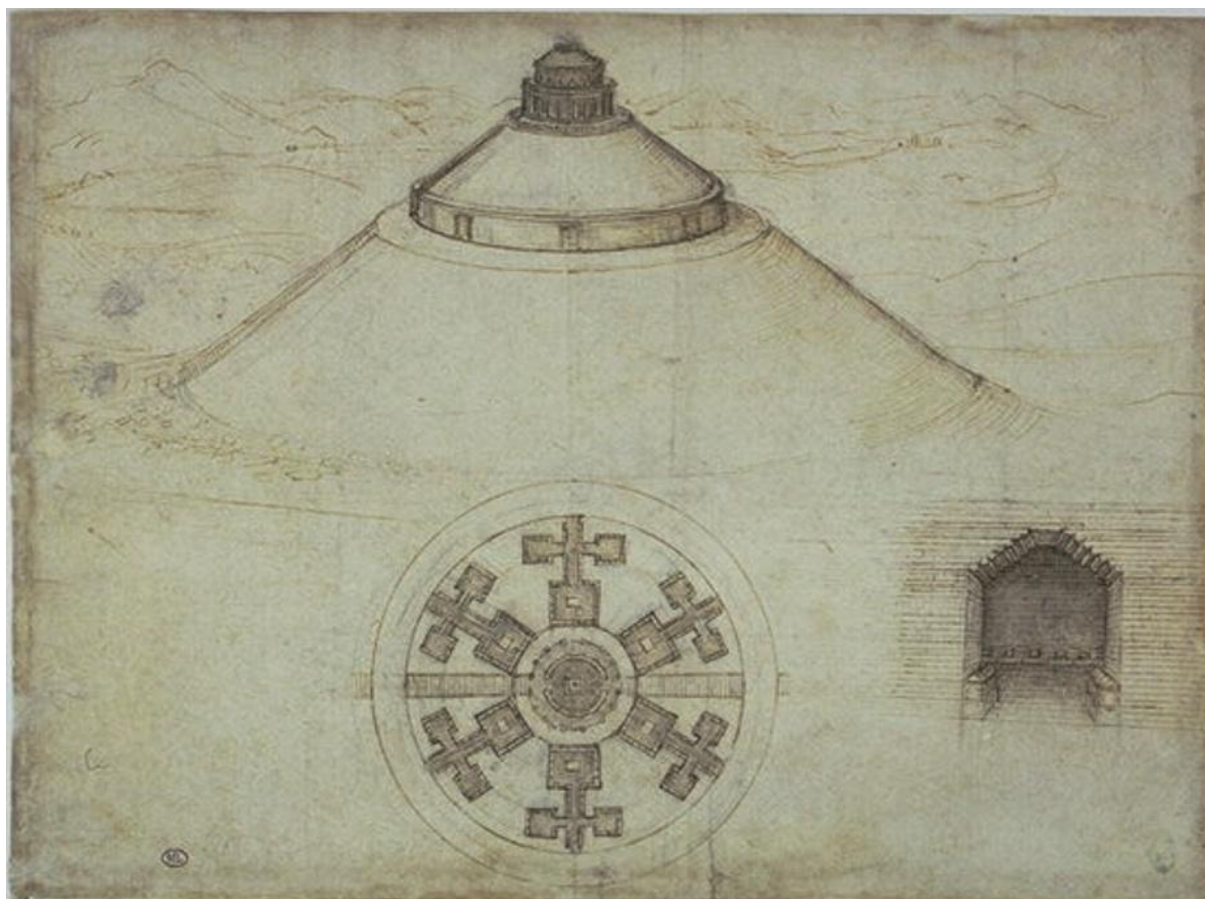


Lauro Mattalucci

***Alcune note sul pensiero di Martha
Nussbaum e sul ruolo attribuito
all'istruzione***



Dialoghi

***Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo***

Anno VI, numero 1, Luglio 2015

Descrizione immagine

Leonardo da Vinci, Tomba a pianta centrale: elevazione di fronte, pianta, dettaglio di una camera funeraria, disegno, 19.8 × 26.7 cm., prima decade del XVI secolo, Département des Arts Graphiques du Louvre

Il disegno di Leonardo fa parte del codice Villardi, una straordinaria collezione di disegni acquistata dal Museo del Louvre nel 1856 da Giuseppe Villardi, un mercante e antiquario milanese.

Il soggetto del disegno è una grandiosa tomba etrusca (che tradizionalmente si è guadagnata l'appellativo di "mausoleo"), che alcuni studiosi - sulla base delle similitudini date dalla monumentalità della costruzione, dalla pianta circolare, dello spaccato della camera funeraria e finanche dal paesaggio collinare che s'intravede sullo sfondo - identificano con il grande tumulo funerario di Montecalvario (datato al VII sec. a.C.) presente a Castellina in Chianti (SI), tumulo che tuttavia non fu mai completato.

C'è nel disegno sicuramente quell'amore per le arti ed i miti del mondo antico con cui Leonardo si confrontò costantemente, e che gli aveva fatto dire che «l'imitazione delle cose antiche è più laudabile delle moderne». Qui il confronto con gli antichi non riguarda la classicità greco-romana, ma concerne una civiltà a quel tempo avvolta nel mistero, evocata soprattutto da resti archeologici che parlano del mondo delle tenebre: una suggestione che anche noi cogliamo subito nel disegno osservando lo scorcio di camera funeraria, tracciata a matita nera, in cui si nota una fila di piccole urne cinerarie. Qui tuttavia si arresta l'imitazione delle cose antiche, perché Leonardo reinterpreta il tradizionale tumulo etrusco a pianta rotonda sormontato da una volta a calotta, facendolo diventare una piramide circolare formata da due tronchi di cono (di cui solo il secondo ha funzioni di sepolcro funerario), essendo la proporzione tra l'altezza della intera costruzione e quella del primo tronco di cono pari al rapporto aureo. A chi guarda oggi il disegno potrebbero venire in mente tombe di civiltà esotiche, non fosse per quel tempietto circolare circondato da colonne posto sulla cima, dalla cui cupola sembra elevarsi, attraverso un oculo, il pennacchio del fumo delle cremazioni. Si tratta di una architettura di gusto genuinamente rinascimentale che richiama da vicino l'edificio posto al centro della piazza nella celebre tavola (1480-90) che porta il titolo di Città Ideale, conservata ad Urbino nella Galleria nazionale delle Marche, edificio che a sua volta si ispira al "De architectura" di Vitruvio.

La ricerca di una ideale armonia per queste dimore dell'Ade si palesa anche nella pianta del "mausoleo", composta attraverso simmetrie circolari, con i cunicoli che conducono alle camere funerarie disposti a raggiera a partire da un vano centrale di forma esagonale: il tutto ubbidisce ad una gelida razionalità architettonica che fa pensare alla struttura urbanistica di una città ideale, come la concepiva nel XV secolo un'altra mente poliedrica, quella del senese Francesco di Giorgio Martini.

In questo disegno del codice Villardi - nato forse, una volta tanto, come puro esercizio di immaginazione creativa - troviamo dunque l'amore per gli antichi unito alla ricerca di armonie ideali ed alle suggestioni dell'invenzione geometrica. Le stesse cose scopriamo in tanti altri artisti rinascimentali, a cominciare ovviamente da Piero della Francesca (che alla produzione pittorica unì la stesura di trattati matematici). Per comprendere quanto in profondità la matematica (e in particolare l'abaco, i metodi del calcolo aritmetico studiati dalla crescente borghesia commerciale) abbia condizionato i modi vedere l'arte nel Rinascimento italiano è sempre utile leggere "Pittura ed esperienze sociali nell'Italia del Quattrocento", testo in cui il critico d'arte inglese Michael Baxandall si sforza di indicarci un modo di guardare l'arte cercando di adottare la prospettiva visuale delle persone dell'epoca.

Si fa fatica, partendo da queste basi, a comprendere come si sia arrivati a mettere in contrapposizione tra loro la cultura umanistica e quella scientifica, con contrastanti rivendicazioni di superiorità dell'una sull'altra; e ancor più si stenta a capire come tale contrapposizione si perpetui nell'attuale dibattito sulla scuola.

Se ne parla anche in questo numero di Dialoghi.

Dialoghi

***Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo***

Comitato di Redazione: Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

Referente Scientifico: Lauro Mattalucci **Direttore Responsabile:** Elena Sarati

Hanno contribuito a questo numero: Paolo Bottazzi, Marcella Farioli, Claudia Mattalucci, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Augusto Vino, Antonio Zanardo.

Si ringraziano per le testimonianze: Laura Bruno, Alessandra Kustermann e Paola Corna Pellegrini.

E per la collaborazione: Susanna Minghetti e Sara Rossetti di ASL Milano.

Il disegno di Leonardo da Vinci in copertina è introdotto da Lauro Mattalucci

Sito della rivista:
www.dialoghi.org

ALCUNE NOTE SUL PENSIERO DI MARTHA NUSSBAUM E SUL RUOLO ATTRIBUITO ALL'ISTRUZIONE

di Lauro Mattalucci

1. Premessa

Le discipline socio-economiche e quelle pedagogiche si sono a lungo intersecate, specie in riferimento al ruolo della scuola. L'articolo di Giuditta Alessandrini pubblicato sul precedente numero di *Dialoghi*¹ affronta tre questioni chiave che intervengono oggi nel dibattito: 1) il nesso tra istruzione/educazione e innovazione e la ricaduta che l'innovazione ha sull'ecosistema; 2) quali investimenti educativo-formativi possono contribuire allo sviluppo di una *cultura dell'innovazione*; 3) come il *capability approach* (nel pensiero di Nussbaum e Sen) possa offrire un modo più complesso e più fertile di vedere l'idea dello sviluppo del *capitale umano*. L'articolo – come il titolo stesso dichiara – procede per suggestioni e costituisce pertanto, attraverso i molteplici autori che in esso vengono richiamati, un invito all'approfondimento.

Scopo di queste mie note è quello di dare un contributo allo sviluppo del terzo dei temi menzionati da G. Alessandrini. Lo farò attraverso la recensione di due testi di Martha C. Nussbaum:

- *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*; Il Mulino, Bologna 2012²
- *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011³

La finalità di queste note è dunque quella di chiarire il pensiero della studiosa americana senza entrare più di tanto nel merito del dibattito sulle sue posizioni, se non con qualche osservazione finale sull'apparato concettuale utilizzato.

I due testi qui recensiti nascono con finalità diverse e trattano due problematiche distinte che vengono in qualche modo chiarite sin dai rispettivi sottotitoli⁴: il primo affronta essenzialmente il tema della giustizia sociale, il secondo riguarda – come avverte Tullio de Mauro all'inizio della sua introduzione – il ruolo della educazione nelle società contemporanee. Tuttavia poiché il compito che M. Nussbaum assegna alla istruzione è quello di creare capacità mi è parso utile invertire l'ordine delle due recensioni rispetto alla data di loro pubblicazione (sia negli Stati Uniti sia in Italia)⁵.

¹ Alessandrini G. (2014), "Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro: suggestioni e possibilità di ridefinizione dei contesti", *Dialoghi*, Anno V, 2

² Titolo originale: *Creating Capabilities: the Human Development Approach*, Harvard University Press, 2011.

³ Titolo originale *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2010.

⁴ Meglio leggere nelle precedenti note quello originale, perché la traduzione italiana introduce (almeno per il primo) una qualche distorsione di significato, legata verosimilmente a ragioni di marketing.

⁵ Si muove in questa direzione anche il citato articolo G. Alessandrini (da cui queste note prendono le mosse) quando si chiede: come possa essere interpretato "nel suo significato più pieno il concetto di

2. Creare capacità (Creating Capabilities: the Human Development Approach)

Il libro è dedicato "a tutti i membri della *Human Development and Capability Association*, associazione nata a Pavia nel 2004 che definisce se stessa come «una comunità globale di accademici e professionisti che cerca di costruire una comunità intellettuale intorno alle idee di sviluppo umano ed al così detto *capability approach*, portando queste idee all'interno dell'arena politica».

L'associazione promuove la ricerca all'interno di molte discipline che vanno dalla filosofia all'economia, agli studi su sviluppo, salute, istruzione, legislazione, governo, sociologia, e altro ancora⁶. Presidente fondatore dell'associazione è stato l'economista e premio Nobel Amartya Sen cui ha fatto seguito nel 2006 l'autrice del libro: la filosofa Martha C. Nussbaum.

Il sottotitolo della edizione italiana del libro – "Liberarsi dalla dittatura del Pil"⁷ – è leggermente fuorviante (o per lo meno riduttivo): solo il terzo capitolo (sugli otto, più due appendici, che compongono il libro) è dedicato ad una rassegna delle proposte elaborate da Amartya Sen ed i suoi collaboratori per un approccio alla teoria dello sviluppo meno angusto di quello basato esclusivamente su un indice medio di benessere economico (come il PIL procapite).

La finalità del testo è genuinamente didattica: in essa l'autrice ritorna sul tema del *capability approach* con lo scopo di illustrarne le possibili applicazioni all'interno di vari domini tematici, non solo quello riguardante lo sviluppo umano e la valutazione comparativa della qualità della vita nei differenti paesi (come si è cercato di fare con lo *Human Development Index*, HDI)⁸, ma anche i campi di studio che muovono da una impostazione filosofica generale della teoria della giustizia sociale, per tentare di dare risposta a problemi politici e sociali riguardanti il non riconoscimento dei diritti e la mancanza di equità.

Cos'è dunque il *capability approach*? L'approccio già proposto da A. Sen⁹ – e che qui l'autrice introduce in modo narrativo nel primo capitolo facendo riferimento alla vita di Vasanti, una ragazza indiana povera – si incentra sul termine di "capacità" (*capability*¹⁰), qui intesa come "libertà sostanziale", data dall'insieme di opportunità che ciascuna persona ha di scegliere e di agire perseguendo il tipo di vita che per essa ha valore. Complementare al concetto di capacità è quello di "funzionamenti" (*functioning*) intesi come possibilità effettive, presenti nella società, di essere ed agire in vista delle capacità che si desiderano

'capability'" e quali "siano gli aspetti più significativi per una possibile teoria educativa di tipo "pedagogico-politico".

⁶ Per approfondire gli scopi e l'attività della Human Development and Capability Association si può consultare il sito <https://hd-ca.org/>

⁷ Nella scelta di tale sottotitolo si è riecheggiata l'opera di Patrick Viveret . *Ripensare la ricchezza. Dalla tirannia del PIL alle nuove forme di economia sociale*, Milano, Terre di Mezzo, 2005.

⁸ Su questo tema mi sia consentito rinviare il lettore interessato ad un mio contributo dal titolo "Non di solo PIL..." pubblicato su Dialoghi, Anno V, 2.

⁹ Per approfondire l'approccio proposto da A. Sen si può consultare sulla Internet Encyclopedia of Philosophy l'articolo "Sen's Capability Approach" al sito <http://www.iep.utm.edu/sen-cap/#SH3a>

¹⁰ A differenza della lingua italiana, in inglese esistono due termini "capacity" e "capability" che vengono per lo più usati come sinonimi; tuttavia, a volerne differenziare l'uso, si può affermare che mentre il primo fa riferimento ad abilità o possibilità di azione allo stato presente, il secondo si riferisce alla possibilità di raggiungere un più elevato livello di abilità o possibilità di azione. In questa accezione *capability* assume un significato tecnico che fa riferimento alla libertà di sviluppo di cui un soggetto gode all'interno del sistema: per questo si preferisce talvolta tradurlo come "capacitazione". Seguendo la edizione italiana del testo, si preferisce qui usare comunque il termine "capacità".

conseguire¹¹. L'approccio pone al centro dell'attenzione la qualità della vita in termini di quello che le persone sono effettivamente capaci di fare e di essere.

Qui l'autrice introduce un concetto nuovo, quello di "capacità combinate" – che amplia quello di "capacità interne" (intese come abilità, competenze o potenzialità insite nella persona) – e che viene spiegato nei termini seguenti:

«[Le capacità] non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma anche libertà o opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. Per rendere chiara la complessità delle capacità, mi riferisco a tali "libertà sostanziali" come a "capacità combinate". Le capacità combinate di Vasanti sono la totalità delle opportunità di scelta ed azione che lei ha nella sua specifica situazione politica, sociale ed economica.» (p. 28)

A partire da siffatte assunzioni concettuali M. Nussbaum elabora una teoria della giustizia sociale che si collega allo stesso tempo con la tradizione liberale e con quella marxista. Ne sono pilastri essenziali: (1) il principio di trattare ogni persona come fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno; (2) il concentrarsi sulle possibilità di scelta o le libertà, piuttosto che sui successi conseguiti; (3) di essere pluralista in termini di valore, che comporta che le diverse capacità siano considerate tra loro "incommensurabili"¹²; (4) di essere profondamente attenta alle forme radicate di ingiustizia sociale e di disuguaglianza (che limitano o annullano la libertà sostanziale); e (5) di volere indicare un chiaro compito ai governi ed alle politiche pubbliche.

In questa prospettiva Nussbaum riprende qui una sua elaborazione riguardante quelli che debbono essere considerati diritti politici fondamentali universali, corrispondenti alla seguente lista formata da dieci capacità basiche, senza le quali è impossibile una teoria della giustizia sociale (pp. 39-40):

1. vita;
2. salute fisica;
3. integrità fisica;
4. sensi, immaginazione e pensiero;
5. sentimenti/ emozioni;
6. ragion pratica¹³;
7. appartenenza;
8. [vivere in relazione con le] altre specie;
9. giocare;
10. controllo del proprio ambiente (politico e materiale).

Al di là del mero elenco delle capacità basiche (che l'autrice non si sofferma – come pure sarebbe stato utile – ad illustrare più compiutamente) la tesi sviluppata da M. Nussbaum è che garantire a un certo livello di soglia queste dieci capacità a tutti i cittadini è condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale. La formazione – afferma M. Nussbaum – è un "funzionamento fecondo", della massima importanza per fronteggiare lo svantaggio e la disuguaglianza (p. 145).

¹¹ Ad esempio, le persone con disabilità fisiche possono avere bisogno di attrezzature specifiche per la mobilità, le donne in gravidanza hanno esigenze nutrizionali specifiche per una buona salute.

¹² «L'irriducibile eterogeneità delle capacità centrali» – avverte l'autrice – «è estremamente importante. Una nazione non può soddisfare il bisogno di una di esse concedendo una grande quantità di un'altra, oppure compensandola in termini monetari».

¹³ Definita come «Essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita».

Senza poter seguire in questa breve recensione tutti gli sviluppi dei ragionamenti svolti nel testo da M. Nussbaum in tema di diritti umani, vale forse la pena richiamare l'attenzione sul capitolo VIII "Capacità e problematiche contemporanee". In esso l'autrice dà sinteticamente conto di una serie di sviluppi della teoria del *capability approach* recentemente proposti da diversi studiosi nell'ambito di questioni come ad esempio lo svantaggio nella società del benessere, le questioni di genere, la disabilità, l'invecchiamento e l'importanza della cura, l'istruzione i diritti degli animali, le questioni ambientali ed anche il diritto costituzionale. Si tratta di studi che vengono menzionati a testimonianza della fertilità di un siffatto approccio.

La finalità didattica del testo si manifesta anche attraverso le due appendici finali e una serie di note aggiuntive intese come guida per l'approfondimento.

Di specifico interesse può essere approfondire il tema toccato nella prima appendice in cui l'autrice fa menzione dei lavori dell'economista e premio Nobel James Heckman che, nelle sue recenti ricerche empiriche di impostazione econometrica si concentra sulla disuguaglianza, lo sviluppo del "capitale umano" e la formazione di competenze lungo tutto l'arco della vita, con particolare attenzione sulla rilevanza economica che assume l'educazione della prima infanzia. Nella terminologia di M. Nussbaum non compare il concetto (oggi molto popolare) di "capitale umano" utilizzato invece da Heckman come categoria centrale delle sue analisi¹⁴; ma la filosofa americana lo identifica grosso modo con quello di "capacità interne". Si deve menzionare come J. Heckman, nel corso dei suoi studi, abbia mostrato vivo interesse su quanto nella città di Reggio Emilia abbia comportato, negli anni, l'investimento precoce sull'infanzia – il così detto *Reggio approach* – in termini di ritorno economico alla comunità e incremento delle condizioni di benessere¹⁵. Tutto ciò vale per M. Nussbaum a confermare il ruolo di "funzionamento fecondo" svolto dalla istruzione.

Rimanendo tuttavia per un attimo sul *Reggio approach*, al di là delle complesse analisi econometriche di J. Heckman, è forse utile richiamare una poesia di quello che è stato il suo fondatore, il pedagogista Loris Malaguzzi, che chiarisce quali sono a suo giudizio le opzioni pedagogiche che devono essere poste alla base della formazione del bambino sin dalla prima infanzia:

«Il bambino - è fatto di cento. - Il bambino ha cento lingue - cento mani - cento pensieri - cento modi di pensare - di giocare e di parlare - cento sempre cento - modi di ascoltare - di stupire di amare - cento allegrie - per cantare e capire - cento mondi - da scoprire - cento mondi - da inventare - cento mondi - da sognare. Il bambino ha cento lingue - (e poi cento cento cento) - ma gliene rubano novantanove.

La scuola e la cultura - gli separano la testa dal corpo. - Gli dicono: - di pensare senza mani - di fare senza testa - di ascoltare e di non parlare - di capire senza allegrie - di amare e di stupirsi - solo a Pasqua e a Natale. - Gli dicono: - di scoprire il mondo che già c'è - e di cento - gliene rubano novantanove. - Gli dicono: - che il gioco e il lavoro - la realtà e la fantasia - la scienza e l'immaginazione - il cielo e la terra - la ragione e il sogno - sono cose - che non stanno insieme. - Gli dicono insomma - che il cento non c'è - . Il bambino dice: - invece il cento c'è» (Malaguzzi, 1999, p.9).

Credo che difficilmente si possa spiegare meglio come una errata educazione del bambino possa distruggere "capacità interne"¹⁶.

¹⁴ Tra i testi di James Heckman va ricordato (scritto in collaborazione con A. Krueger) *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?*. eds., Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

¹⁵ Una breve testimonianza di tale interesse è visibile nel video "James Heckman - Reggio Emilia Approach" presente su Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=r57w4fytfGw>

¹⁶ Viceversa i capisaldi pedagogici che L. Malaguzzi indica sono i seguenti: l'attenzione primaria al bambino e non alla materia da insegnare /la trasversalità culturale e non il sapere diviso in modo

3. Non per profitto (Not for profit: why democracy needs the humanities)

Per avere una sintesi dei contenuti di questo testo di M. Nussbaum si può intanto leggere la quarta di copertina:

«Assistiamo oggi a una crisi strisciante, di enormi proporzioni e di portata globale, tanto più inosservata quanto più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi dell'istruzione. Sedotti dall'imperativo della crescita economica e dalle logiche contabili a breve termine, molti paesi infliggono pesanti tagli agli studi umanistici ed artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche. E così, mentre il mondo si fa più grande e complesso, gli strumenti per capirlo si fanno più poveri e rudimentali; mentre l'innovazione chiede intelligenze flessibili, aperte e creative, l'istruzione si ripiega su poche nozioni stereotipate. Non si tratta di difendere una presunta superiorità della cultura classica su quella scientifica, bensì di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la forza dell'immaginazione come altrettante precondizioni per una umanità matura e responsabile.»

Ciò che il testo raccomanda a chi ha la responsabilità di definire (e di interpretare) le politiche scolastiche è di adottare, fin dalla età infantile, programmi che offrano la possibilità di acquisire una "ricca e attenta conoscenza del mondo, delle sue storie e delle sue culture", e garantiscano la possibilità di coltivare la propria immaginazione attraverso lo studio della letteratura e delle arti.

Che qualcuno, a fronte della crisi economica, metta in forte dubbio l'utilità degli studi umanistici lo abbiamo visto recentemente anche da noi in Italia, con la provocatoria proposta di abolire il liceo classico accusato di "essere incapace di creare competenze veramente utili per il mondo del lavoro e dispensatore solo di "lussi" slegati dalla vita pratica"¹⁷. Agli autori di tali proposte può essere particolarmente raccomandata - se servisse a qualcosa - la lettura di questo testo di M. Nussbaum.

In effetti lo scopo del libro (e vien da dire l'imperativo morale che ha spinto l'autrice a scriverlo) sono ben spiegati nel primo capitolo, "*La crisi silenziosa*":

«Ci troviamo nel bel mezzo di una crisi di proporzioni inedite e di portata globale. [...] Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare le tradizioni e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro della democrazia di tutto il mondo è appeso a un filo. Inoltre, se praticate nel modo corretto, queste altre discipline non possono che essere permeate di quello che possiamo definire come spirito umanistico: la ricerca del pensiero critico, la sfida dell'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze

settoriale / il progetto e non la programmazione / il processo e non il solo prodotto finale / l'osservazione e la documentazione dei processi individuali e di gruppo / il confronto e la discussione come alcune delle strategie vincenti della formazione / l'autoformazione degli insegnanti.

¹⁷ Si è distinto in questa direzione l'economista italiano Michele Boldrin, attualmente professore nel Dipartimento di Economia della Washington University a Saint Louis. Il video di sua accalorata perorazione per l'abolizione del liceo classico è presente nel sito <http://www.oilproject.org/lezione/michele-boldrin-la-luce-in-fondo-al-tunnel-una-balla-e-aboliamo-il-liceo-classico-11600.html>

umane più varie, nonché la comprensione della complessità del mondo nel quale viviamo.» (pp. 20- 21)

La "dimostrazione" di tale tesi è sviluppata in riferimento soprattutto ai sistemi educativi degli Stati Uniti e dell' India e procede con argomenti stringenti – ma sviluppati forse in modo un po' troppo apodittico – nei due capitoli successivi intitolati rispettivamente "Istruzioni per il profitto, istruzione per la democrazia" e "Formare cittadini: i sentimenti morali (e anti morali)".

Entrambi i capitoli si concludono con una serie di raccomandazioni per la scuola in ordine alla "capacità" che essa dovrebbe sviluppare negli studenti. Le riportiamo nella seguente tabella.

Cap II: "Istruzioni per il profitto, istruzione per la democrazia"	Cap. III: "Formare cittadini: i sentimenti morali (e anti morali)"
<ul style="list-style-type: none"> • La capacità di ragionare sui problemi politici che riguardano la nazione, di esaminare, riflettere, discutere e giungere a conclusioni senza delegare alla tradizione o all'autorità. • La capacità di riconoscere nei concittadini persone con pari diritti, per quanto possano essere diversi per razza, religione, genere e orientamento sessuale: di guardare a loro con rispetto, in quanto fini, non in quanto strumenti da manipolare per il proprio tornaconto. • La capacità di preoccuparsi per la vita degli altri, di cogliere quali politiche siano significative per le opportunità e le esperienze dei propri concittadini di tutti i tipi, e anche delle persone al di fuori della propria nazione. • La capacità di raffigurarsi la varietà dei problemi della vita umana così come essa si svolge: di pensare l'infanzia, l'adolescenza, i rapporti familiari, la malattia, la morte e molto altro tenendo in considerazione un ampio spettro di storie personali, e non solo un insieme statistico. • La capacità di giudicare gli uomini politici criticamente ma in base a precise informazioni e con la consapevolezza delle reali possibilità a loro disposizione. • La capacità di pensare al bene della nazione intera, non a quello del proprio gruppo locale • La capacità di vedere la propria nazione come parte di un ordine mondiale complesso, in cui problematiche di vario tipo richiedono una discussione transnazionale per la loro soluzione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come "meri oggetti". • Insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità; insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e reciprocità. • Sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani. • Contrastare la tendenza a ritrarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole «inferiori» e «contaminanti» • Insegnare cose autentiche sui gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali; sulle persone disabili), così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano. • Incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile. • Promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissidente.

Tabella 1

Si tratta di obiettivi formativi molto elevati che evidenziano come l'autrice si rivolga prevalentemente alla scuola secondaria superiore e all'università. Si può supporre che tali obiettivi valgano per lo sviluppo di quelle "capacità interne" e di poter agire per il riconoscimento di quei dieci diritti politici fondamentali universali di cui essa parla nel testo *Creare Capacità*¹⁸. Ma non viene stabilito un esplicito collegamento tra i due discorsi¹⁹.

L'autrice sa bene che il conseguimento delle capacità sopra elencate non dipende solo dai contenuti formativi ma anche dal modo di trasmetterli. In effetti i tre capitoli successivi sono dedicati al pensiero pedagogico. Un posto centrale nelle riflessioni svolte dalla M. Nussbaum (che nasce come studiosa di filosofia greca e latina) è occupato dalla pedagogia socratica che vale a sottolineare la rilevanza della maieutica, dello sviluppo della capacità critica ed autonomia di ragionamento, e – diremmo oggi – dell'apprendimento attivo. Oltre a Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Fröbel, Dewey, Winnicott, viene particolarmente citato il poeta, drammaturgo e filosofo indiano Rabindranath Tagore autore di *Programma Pedagogico* (1915). Da questo ultimo testo è tratta una delle citazioni che compaiono come esergo al Cap. IV:

«Una mente non ottiene una autentica libertà mutuando conoscenze e ideali di altre persone, bensì formando i propri standard di giudizio e producendo i propri ragionamenti.»

Essa riesce forse a sintetizzare, più di altre, il senso complessivo di questo testo.

4. Annotazioni a margine

Alcune annotazioni soprattutto sul secondo dei testi sopra recensiti consentono forse di dire qualcosa in più sulle questioni sollevate dall'articolo di G. Alessandrini.

Ho già accennato al fatto che i due testi si muovono utilizzando quadri concettuali distinti. Mentre in *Creare Capacità* si resta favorevolmente colpiti dal rigore con cui M. Nussbaum definisce i concetti che utilizza²⁰, non altrettanto, a mio giudizio, si può dire per *Non di solo profitto*²¹.

In quest'ultimo testo, come si è visto, vengono messi a confronto tra loro (in modo manicheo, ma forse utile per la chiarezza del dibattito) due modelli: la istruzione per il profitto e quella per la democrazia. Si argomenta che il primo modello sta diventando assolutamente prevalente perché i governi nazionali si dimostrano sempre di più convinti che l'obiettivo

¹⁸ Si può anche dire - interpretando il senso di questo testo - che le *capabilities* interne, acquisite con la scuola, servono a stimolare la rivendicazione e l'impegno politico perché siano disponibili quei "funzionamenti" dai quali dipendono le opportunità di scelta ed azione dei cittadini.

¹⁹ Sorprende anzi vedere come M. Nussbaum non utilizzi per nulla in questo testo quel *capability approach* di cui lei e A. Sen sono i più autorevoli esponenti. Se guardiamo nella edizione in inglese, il termine utilizzato per descrivere le capacità elencate nella colonna sinistra della tabella è *ability* (tradotto in italiano come "capacità"), mentre per la colonna di destra viene utilizzato il termine *capacity*. Sembra che la filosofa americana voglia tenersi alla larga da dispute sui concetti di abilità, capacità, padronanza, competenza, metacompetenza che, specie in Europa, intervengono nel dibattito sull'istruzione e sulla formazione professionale. Una scelta che si può comprendere, ma lascia perplesso il fatto che il termine "*capability*" particolarmente caro all'autrice compaia, *en passant*, solo un paio di volte nel testo.

²⁰ In un paragrafo dell'appendice dal titolo *Sen: benessere ed "agency"*, l'autrice sviluppa una sottile analisi critica di uno dei punti del pensiero di A. Sen ponendo il quesito: "Il benessere è l'opportunità (capacità) di funzionamenti, validi oppure loro acquisizione?". Alla questione sono dedicate ben quattro pagine.

²¹ Ho già accennato in una precedente nota all'utilizzo diverso che nei due testi viene fatto del termine "capacità".

dell'istruzione sia solo la crescita economica. È una tesi per molti versi condivisibile, ma perché chiamarla "istruzione per il profitto"? Ci si sarebbe aspettati quanto meno – visti gli interessi dell'autrice – che si parlasse di istruzione finalizzata ad uno sviluppo economico tutto incentrato sul PIL. Gli argomenti per criticare quella che l'economista francese Patrick Viveret ha chiamato "tirannia del PIL" sono infatti molteplici:

- non attribuisce un valore all'ambiente e non considera le esternalità negative;
- non considera il valore prodotto da scambi non monetari come tipicamente quelli delle attività di volontariato;
- ignora il rispetto dei diritti umani e le libertà;
- non considera la distribuzione della ricchezza all'interno della società²².

Sono argomenti che la filosofa americana conosce benissimo²³. Il fatto di parlare di una istruzione per il profitto anziché di una istruzione per l'incremento del PIL pro capite non mi sembra un fatto puramente nominalistico. Il profitto economico di una azienda è, come tutti sanno, un indicatore dello suo stato di salute: esso si realizza quando i ricavi per prodotti e servizi venduti supera i costi totali dei fattori produttivi impiegati. Se una azienda accumula perdite deve chiudere. Ovviamente esiste poi il problema – che attiene alla politica e all'etica – di come il profitto viene realizzato e di come viene distribuito. Ma questo è un discorso diverso. Parlare di istruzione per il profitto sembra a me che si configuri come atto di accusa generalizzato verso il mondo delle imprese e del sistema capitalistico, come se la scuola si stesse piegando supinamente alle loro esigenze e – per dirla con termini *old fashion* – alla logica della "riproduzione dei rapporti di produzione". La tesi, com'è noto, è stata autorevolmente sostenuta da Louis Althusser che inserisce la scuola tra i così detti "apparati ideologici di stato", funzionali alla riproduzione del sistema capitalistico: essa serve per trasmettere conoscenze e tecniche da apprendere meccanicamente, in vista di un tipo di lavoro che (quando esiste) è per lo più condizionato dall'appartenenza all'una o all'altra classe sociale, e serve per far interiorizzare quei *frames* culturali e quelle regole di "buon comportamento" che sono funzionali alla riproduzione della stratificazione sociale.

Non credo che sia questa la posizione di M. Nussbaum che, al di là di alcune convergenze, si muove su posizioni che non si possono certamente definire marxiste²⁴. Ma, a partire dalla scelta di utilizzare l'espressione "istruzione per il profitto", legando tale termine alla eliminazione nello studente di qualsiasi forma di pensiero critico, le assonanze con le posizioni di Althusser sono piuttosto evidenti. Ben inteso, le tesi di Althusser meritano abbondantemente di essere discusse: difficile pensare che la scelta degli ordinamenti scolastici non sia in qualche modo condizionata da chi detiene il potere. È stato così in tutte le epoche storiche. Una simile analisi non è però presente nel testo, cosa che ne autorizza letture che possono essere assai differenti tra loro. Chi vede nei tentativi di riforma della scuola (come quello che si vuole attuare in questi giorni nel nostro paese), solo aspetti di asservimento agli interessi del sistema capitalistico, può trovare nel testo ampie conferme delle proprie tesi, ad esempio quando si sostiene che esistono «crescenti pressioni per la scuola per farle sfornare quel tipo di studente che riesce a fare un buon punteggio nei test standardizzati» (p.36)

²² Com'è noto, secondo J. Stiglitz è la eccessiva diseguaglianza nella distribuzione del reddito ad uccidere la crescita.

²³ Parlando di alcuni stati indiani essa afferma: «[...] il Pnl pro-capite è aumentato grazie alla preparazione di una élite tecnica che rende lo stato appetibile per gli investitori stranieri.»

²⁴ Non solo Althusser non viene preso in esame in *Non per profitto*, ma neppure Marx è mai menzionato.

Se si ipotizza che tutto vada visto nell'ottica degli interessi capitalistici allora anche concetti come "capitale sociale" o "competenze di cittadinanza" sono, nel dibattito nostrano, guardati con sospetto. La filosofa americana invece si confronta in qualche modo con essi²⁵.

Le capacità (*ability*) elencate nella colonna sinistra della Tabella 1 potrebbero tranquillamente essere definite "competenze di cittadinanza", e sono per l'autrice gli obiettivi cardine della istruzione per la democrazia. È un peccato che l'autrice non prenda in esame l'evoluzione della scuola nell'U.E. dove – almeno a partire dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 – si è sottolineata la rilevanza che, già nella scuola dell'obbligo, debbono assumere le così dette "competenze chiave di cittadinanza". Si tratta di competenze che – pur derivando da una impostazione pedagogica differente – hanno numerosi punti di contatto con quelle individuate da M. Nussbaum, tenendo anche conto che esse sono traguardate al periodo dell'età evolutiva²⁶. La esperienza di recepimento di tali raccomandazioni nella scuola italiana offre un panorama che è fatto forse più di ombre che di luci; ma non credo si possa dire che questo succede per la ineluttabile prevalenza della "istruzione per il profitto".

Il secondo punto sul quale avrebbe giovato un controllo più rigoroso dei concetti utilizzati mi sembra possa essere riferito al nucleo tematico che ruota attorno ai termini *humanities* (tradotto nel titolo in italiano come "cultura umanistica") e *humanistic education*. Il termine *humanities* viene utilizzato nel testo per indicare le discipline umanistiche²⁷. Leggiamo ad es. nel Cap. IV:

«Una delle ragioni per cui si ritiene opportuno offrire a tutti gli studenti universitari un pacchetto di corsi di materie umanistiche²⁸ è che si pensa che tali corsi, sia per il contenuto sia per le modalità pedagogiche, stimolino gli studenti a pensare e ragionare autonomamente, anziché conformarsi alla tradizione e all'autorità; e quindi si crede che la capacità di agire con metodo socratico sia, proprio come affermava Socrate, utile per la democrazia» (p. 65)

Come si nota, nella seconda parte della frase citata il focus del ragionamento si sposta dalle materie umanistiche alla educazione umanistica (*humanistic education*). Nel testo si chiamano anche in causa "valori umanistici" (definibili forse con le parole di R. Tagore come "tutto ciò che c'è di buono e profondo che ispira la vita") e spesso si parla *humanistic teaching and learning* (recuperando in tal modo tutta la portata degli insegnamenti di pedagogisti come Pestalozzi, Montessori e altri citati nel libro (ma si potrebbe anche, a pieno titolo, far riferimento all'esperienza di Loris Malaguzzi nel *Reggio approach*).

In sostanza sembra di poter affermare che le materie umanistiche possono contribuire in modo rilevante alla formazione della cittadinanza, all'autonomia di pensiero e allo spirito critico se (e solo se) l'approccio pedagogico è esso stesso umanistico. Anche per le materie

²⁵ In *Creare Capacità*, come si è visto, M. Nussbaum si mostra molto interessata al confronto con James Heckman (suo illustre collega alla Chicago University) sul tema del capitale umano. J. Heckman è lo "scopritore" della "Heckman equation", dimostrata con l'ausilio di una analisi costi/benefici effettuata con strumenti econometrici. Essa può essere enunciata in termini semplici in questo modo: Investire in formazione precoce dei bambini svantaggiati + Sviluppare capacità cognitive, abilità sociali e precoci comportamenti salutari + Sostenere un precoce sviluppo con una educazione efficace sino all'età adulta = Ottenere una forza lavoro più capace e produttiva.

²⁶ Per una loro illustrazione si può consultare sul web, nell'archivio della pubblica istruzione, la seguente pagina http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf

²⁷ La "formula" lessicale che ricorre con più frequenza nel testo è *arts and humanities* (come se lo studio dell'arte non facesse parte delle materie umanistiche). Il tema dello studio del Latino e del Greco – tema sul quale s'incentra buona parte della (per molti versi interessante) introduzione di Tullio de Mauro – non viene affrontato nel libro.

²⁸ Nella versione originale l'espressione usata è: "A set of courses in philosophy and other subjects in the humanities".

umanistiche, tuttavia, ci può essere una didattica tutt'affatto contraria, che trasmette solo nozioni stereotipate, assimilate acriticamente, non incoraggiando alcuna autonomia di pensiero: proprio le cose che si rimproverano alla "istruzione per il profitto".

Pur muovendo dal riconoscimento, come accennato, che una "istruzione per la democrazia" non dipende solo dai contenuti formativi ma anche dal modo di trasmetterli, il tema di come, nella concreta prassi educativa, si possa garantire una elevata qualità della didattica non trova nel libro se non accenni marginali. Nulla si dice sulla preparazione, selezione, valutazione dei docenti che dovrebbe garantire la qualità dei processi formativi.

Forse anche per il fatto che il discorso dell'autrice si concentra sulla scuola superiore e sulla università, il tema centrale del testo finisce allora per essere quello dei contenuti, con il rischio di riproporre in qualche modo il dualismo tra le "due culture", quella scientifica e quella umanistica²⁹.

Non è sicuramente questa l'intenzione della filosofa americana che convintamente concede che "la scienza, studiata correttamente, è amica degli studi umanistici". Tuttavia se non si entra nel merito di come sia possibile ricomporre le due culture nella prassi didattica mettendo al primo posto il tema di come attivare forme di *humanistic teaching and learning* (vale a dire forme di apprendimento attivo, ispirati al metodo socratico, capaci di suscitare interessi e allo stesso tempo responsabilizzare docenti e discenti) si finisce per discutere della ripartizione percentuale delle ore di insegnamento, da suddividere tra *scientific* e *humanistic content*. Ma tutti i docenti hanno buone ragioni per rivendicare per la propria materia più ore, classi poco numerose e più risorse. Chi coltiva e insegna una materia di studio tende – e non certo senza ragione – a enfatizzarne la rilevanza nell'ambito di un progetto educativo che voglia creare effettive *capabilities*³⁰. In tal modo si finisce per considerare assai poco le possibilità di *cross fertilization* che possono derivare da approcci che tentino di superare i confini tra le due culture. Non è forse stata questa la cultura del Rinascimento (come anche il disegno riportato in copertina al presente numero di Dialoghi ci ricorda)? Non è forse questo il lascito culturale che ci viene da tante personalità del mondo della scienza e delle varie discipline artistiche?

²⁹ Com'è noto, il tema delle due culture è stato posto dallo scienziato e scrittore Charles Percy Snow in un suo scritto del 1959 dove racconta il seguente episodio: «Un buon numero di volte ho assistito a riunioni di persone che, secondo gli standard della cultura tradizionale, sono ritenute altamente istruite [...] mentre manifestavano loro incredulità alla mancanza di cultura letteraria degli scienziati. Una o due volte sono stato provocato e ho chiesto a quella compagnia quanti di loro erano in grado di enunciare la seconda legge della termodinamica. La risposta è stata fredda: ma è stata anche negativa. Eppure io avevo chiesto qualcosa che è l'equivalente in campo scientifico di: "Hai letto un'opera di Shakespeare?"» Qualcuno ha osservato che, particolarmente in Italia, la scenetta poteva ripetersi identica abbassando l'asticella dalla non semplice seconda legge della termodinamica, al più semplice teorema di Pitagora o ai concetti base della statistica descrittiva.

³⁰ Nel numero di 6/2004 di MicroMega intitolato "Un'altra scuola è possibile: laica repubblicana, egualitaria, di eccellenza" vengono interpellati studiosi delle varie discipline: quasi tutti trovano buone ragioni non solo per dire, per ciascuna di esse, quale dovrebbe essere una buona didattica, ma anche per dire che essa dovrebbe comparire precocemente nei curricula scolastici. Piergiorgio Odifreddi, ad esempio, nel suo intervento *A scuola di logica* afferma: «La logica, dunque, andrebbe insegnata fin da piccolissimi – e non soltanto all'università – perché è uno strumento propedeutico a tutti gli altri, ed in generale alla comprensione delle informazioni in qualunque ambito.» Poco prima aveva affermato (forse con un eccesso di ottimismo sulle virtù della logica formale): «Altro utilissimo strumento "didattico" per i più grandicelli, potrebbero essere i giornali, che si possono leggere per quello che dicono, ma si possono anche leggere per il modo in cui lo dicono, cercando di smascherare quello che ci sta dietro». Anche la logica dunque può concorrere allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Non esiste materia che non contribuisca a questo obiettivo.

5. Bibliografia

Alessandrini G. (2014), "Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro: suggestioni e possibilità di ridefinizione dei contesti", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Anno V, 2.

Althusser L. (1970), "Idéologie et Appareils idéologiques d'Etat", *La Pensée* n.151; trad. it. contenuta in *Sull'ideologia*, Bari, Dedalo, 1976.

Heckman J.J., Krueger A.B (2003), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?*. eds., Cambridge, MA, MIT Press.

Malaguzzi L. (1999), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, edizioni Junior, 1999, p. 9

Mattalucci L. (2014), "Non di solo PIL", Commento all'articolo di Alessandrini G., *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, Anno V, 2.

Nussbaum M. (2010), *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J, Princeton University Press, 2010; trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011

Nussbaum M. (2011), *Creating Capabilities: the Human Development Approach*, Harvard University Press, 2011; trad it. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.

Snow C.P. (1959), *The Two Cultures*, London, Cambridge University Press.

Stiglitz J. (2002), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino, Einaudi, 2002.

Tagore R. (1915), *Programma Pedagogico* (1915)

Viveret P. (2005), *Ripensare la ricchezza. Dalla tirannia del PIL alle nuove forme di economia sociale*, Milano, Terre di Mezzo.