

La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni:
le dimensioni pedagogiche di un incontro
tra sostenibilità e capabilities
**The perspective of Human Development and capacities:
the pedagogical dimensions of a meeting
between sustainability and capabilities**

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma Tre –giuditta.alessandrini@uniroma3.it

Marina Santi

Università di Padova - marina.santi@unipd.it

Abdellatif Atif

Libera Università di Bolzano - atif.abdellatif@education.unibz.it

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore - caterina.braga@unicatt.it

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze - chiara.carletti@unifi.it

Giorgio Crescenza

Università degli Studi Roma Tre - crescenza.doc@gmail.com

Maria Caterina De Blasis

Università degli Studi di Roma Tre - mariacaterina.deblasis@uniroma3.it

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

Rosa Gallelli

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - rosa.gallelli@uniba.it

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore – Roma - ale.gargiulo15@gmail.com

Silvestro Malara

Università degli studi Mediterranena di Reggio Calabria - silvestro.malara@unirc.it

Valerio Marcone

Università degli Studi di Roma Tre - valeriomarcone@gmail.com

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - pasquale.renna@uniba.it

Maria Concetta Rossiello

Università degli studi di Foggia - mariaconcetta.rossiello@unifg.it

Simona Sandrini

Università Cattolica del Sacro Cuore - simona.sandrini@unicatt.it

Carolina Scaglioso

Università per Stranieri di Siena - scagliosoc@unistrasi.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova - oscar.tiozzobrasiola@phd.unipd.it

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino - nicolo.valenzano@unito.it

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino - federico.zamengo@unito.it

ABSTRACT

This paper is the result of a collective work carried out in the workshop “The perspective of Human Development and capabilities” within the SIREF Summer School 2020. Through three “key” passages, such as the pedagogical perspectives of a match between sustainability and capabilities, the discourse on sustainability as a “pedagogical paradigm” and the discourse on education as “care”, it provides a possible interpretation of the new fragilities, even due to the pandemic emergency, and a future perspective, desirable in the present too, in which the culture of sustainability is assumed also and above all as a culture of educational primacy that redesigns the meaning and character of the community’s idea with an ethical, democratic and emancipatory imprint.

Il presente contributo è frutto di un lavoro collettaneo realizzato nell’ambito del laboratorio “La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni” all’interno della SIREF Summer School 2020. Attraverso tre passaggi “chiave” quali le prospettive pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities, il discorso sulla sostenibilità come “paradigma pedagogico” e il discorso sull’educazione come “cura”, fornisce una possibile lettura circa le nuove fragilità, dovute anche all’emergenza pandemica, e una prospettiva futura, ma auspicabile anche nel presente, in cui si assuma la cultura della sostenibilità anche e soprattutto come cultura di un primato educativo che ridisegni il senso e il carattere dell’idea di comunità con un’impronta etica, democratica e di emancipazione.

KEYWORDS

Education to Complexity, Human Development, Capability Approach, Sustainability, Generativity.

Educazione alla Complessità, Sviluppo Umano, Capability Approach, Sostenibilità, Generatività.

Introduzione

**Un percorso di riflessione condivisa: introduzione al laboratorio “La prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni”
Summer School Siref 2020**

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi di Roma Tre -giuditta.alessandrini@uniroma3.it

*Il processo di apprendimento permanente
è un processo vitale centrato
sul costruito dell’apprendere ad apprendere
inteso come principio euristico
(U. Margiotta, 2015, pp. 146-147).*

“La crisi che stiamo attraversando lascerà un segno indelebile sulla nostra generazione. Non solo per il milione di morti, le centinaia di milioni di giovani che hanno dovuto interrompere la scuola, di disoccupati e nuovi poveri che la pan-

demia ha determinato, il cambiamento negli stili di vita. Ma soprattutto per l'accresciuta consapevolezza della vulnerabilità del nostro modello di sviluppo, per la "scoperta" del legame - colpevolmente dimenticato da tanti - tra condizioni dell'ambiente e quelle della nostra società". Con queste parole si apre l'ultimo Rapporto Asvis 2020.

È proprio l'accresciuta consapevolezza della vulnerabilità del modello di sviluppo che caratterizza il mondo in cui viviamo che rimanda in modo ben consapevole al nucleo teorico del capability approach. Sono convinta che in questi ultimi mesi, infatti, stiamo assistendo ad una nuova stagione di interesse e di riflessione sui temi trattati alla Nussbaum e che il laboratorio svolto a settembre 2020 per la Summer School della Siref abbia colto perfettamente il senso di questo "sentiment".

Lo scritto d'insieme, risultato dei diversi giorni di discussione (pur se in remoto), presenta alcuni aspetti di grande interesse e che possono costituire il fil rouge di un discorso che potrebbe essere anche ripreso ed ampliato nel prossimo futuro dalla stessa comunità di ricercatori.

Le motivazioni possono essere cercate anche lontano dal terreno tout court pedagogico, ovvero nell'esperienza di vita reale dei singoli partecipanti al laboratorio.

Quali sono, dunque, le dimensioni emerse dall'esperienza laboratoriale? Non è facile "lavorare di sintesi" per le tante istanze che sono emerse, tutte pregnanti e di notevole interesse. Sintetizzo comunque di seguito le istanze a mio modo di vedere più significative nate dal contributo di tutti.

- la consapevolezza dell'emergere di nuove fragilità dovute all'emergenza pandemica rispetto alle quali la risposta educativa può essere considerata un antidoto essenziale;
- il ricorso all'idea di ecologia integrale (secondo l'insegnamento di Papa Francesco) come costruito che richiama l'unica alternativa possibile alla situazione attuale;
- la sensazione complessiva di preoccupazione per policy istituzionali dove è evidente una mancata attenzione alla sostenibilità e la conseguente preoccupazione che in funzione di tali elementi possano innescarsi dinamiche antisociali, come segnalato da numerose fonti;
- l'esigenza fortemente sentita di ridisegnare senso e carattere dell'idea di comunità secondo parametri che attingono a fonti credibili e significative (il riferimento all'idea di comunità di Mounier é emblematico);
- La consapevolezza che una cultura della sostenibilità sia soprattutto una cultura del primato dell'educativo, anche in quanto educazione alla ragione ed educazione alla democrazia;
- La dimensione della cura come ambito di costruzione di pratiche della sostenibilità

Credo, dunque, che si possa giungere a sostenere i seguenti punti fermi come elementi di un framework di condivisione e come risultato discorsivo dell'eccellente lavoro nel laboratorio:

1. La teoria del capability approach ha al suo interno leve generative di sviluppo che ben si prestano a costituire un tessuto valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea;
2. La possibilità di allineare le idee-chiave del capability approach con le idee-

forza del paradigma della sostenibilità- idea che aveva costituito il fil rouge di un mio volume miscelaneo curato per la Franco Angeli nel 2018, è ulteriormente confermata dal lavoro del laboratorio Siref;

3. Salvaguardando le diversità legate alla differente natura degli approcci, - come evidenziato nel mio lavoro già citato - possiamo trovare dimensioni ideali di sovrapposizione coerente nei due modelli;
4. Le dimensioni di tale allineamento sono sostanzialmente quattro:
 - a) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere ed alla salvaguardia dell'identità personale;
 - b) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico per raggiungere il bene comune;
 - c) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone concrete attraverso appunto "contesti capacitanti";
 - d) la responsabilità che attiene al pedagogo nel creare le condizioni perché tali "contesti capacitanti" possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona.

Quali sono quindi, per concludere questa introduzione, le aree di criticità rispetto al ruolo che può giocare un approccio filosofico – educativo come quello messo a punto nel discorso Sen /Nussbaum nel contribuire ad aprire le speranze ad un miglioramento della società nella direzione di una maggiore giustizia sociale ed una più soddisfacente equità?

La messa in crisi dell'educativo nella società è una concausa della fragilità dei sistemi scolastici contemporanei ed è indubbiamente un dato di fatto.

In secondo luogo la consapevolezza da parte delle famiglie della delicata situazione in cui versa la società oggi (potremmo chiamarla "la società in mascherina") é vista come irriducibile alla speranza di inversioni di tendenza nel breve periodo. Fonti accreditate prevedono ancora molti mesi se non anni di persistenza relativamente a questa situazione. Il modo nel quale l'emergenza scolastica è stata trattata dai media in questo periodo di distanziamento sociale è ben indicativo del valore purtroppo marginale dell'educazione in questa società.

Il valore divisivo, infine, che si è venuto a creare negli ultimi tempi nelle società a causa degli squilibri economici e delle disuguaglianze - ormai visibili nel paese ed in tutto il mondo - genera nuove problematiche alle quali occorre rispondere con urgenza ma per le quali non si dispone al momento di risposte affidabili.

Il valore inossidabile della speranza dovrà comunque presidiare - ci auspichiamo- l'idea di un futuro educativo sostenibile fondato sulla capacità vitale (secondo le parole di Umberto Margiotta citate all'inizio) di apprendimento e quindi di rigenerazione della persona umana.

Ringrazio Alessio Fabiano per il prezioso ruolo di tutor del laboratorio e per il grande lavoro di sintesi, di coordinamento e di raccolta dei materiali dei diversi partecipanti. Ringrazio la collega Santi per il lavoro di sintesi delle conclusioni. Ringrazio nondimeno gli organizzatori della *Summer School* ed in particolare la prof.ssa Minello ed infine tutti i ricercatori e professori che hanno contribuito al buon esito di questa esperienza.

1. Prospettive pedagogiche di un incontro: approccio alla sostenibilità ed approccio alle capabilities

La crisi pandemica ci obbliga a ripensare la nostra posizione nel mondo, senza assolutizzare la crisi, ma vedendola come opportunità educativa per avviare nuovi progetti di sostenibilità pedagogico-educativa che possano rispondere alle grandi questioni sociali: fame, sete, povertà, miseria e malattie di gran parte degli abitanti del pianeta (Francesco, 2015). Se intendiamo sostenere la capacitazione nella prospettiva di un nuovo umanesimo, è necessario imparare a rileggere in chiave pedagogica gli errori del nostro passato affinché oggi, guardando al futuro, niente più di questo mondo ci possa risultare indifferente. È il momento di guardare al messaggio di San Giovanni Paolo II contenuto nella sua prima enciclica *Redemptor hominis* (4 marzo 1979) quando egli scrisse che l'essere umano sembra non percepire altri significati del suo ambiente naturale, ma solamente quelli che servono ai fini di un immediato uso e consumo (Giovanni Paolo II, 1991). Questo invito al quale dobbiamo riferire la nostra attenzione per andare a fondo della conoscenza delle radici etiche e spirituali dei problemi ambientali, ci induce a cercare risposte anche nell'ottica di un nuovo cambiamento umano, senza il quale non ci potrebbe essere alcuna trasformazione della questione ecologica. Per reagire vigorosamente a tutte le storie umane che in passato hanno trascurato l'appello a una diversa percezione degli altri e dell'ambiente, è giunto il momento di attuare in ogni contesto e luogo di vita, nuove modalità di intervento progettuale affinché il potenziale educativo possa tendere a valorizzare la graduale capacitazione delle istituzioni. A partire da queste considerazioni la domanda allora da farsi è la seguente. Chi potrà salvaguardare le condizioni morali di un'autentica ecologia integrale? Per rispondere a questa domanda è opportuno dire che se la pedagogia non saprà adoperare ogni strumento educativo per investire nelle capacitazioni umane, perderà in futuro l'occasione per agganciarsi alla storia del nostro tempo e per promuovere processi di cambiamento. La preoccupazione educativa non sta perciò in quello che riguarda l'omologazione ai sistemi di standardizzazione della conoscenza o alle forme tradizionali di insegnamento e di formazione ma, piuttosto, in quello che trasforma il nostro modo di coniugare la percezione dei problemi ecologici con l'innovazione delle pratiche pedagogiche. La preoccupazione educativa, infatti, non consiste nella scelta tra facili opzioni ma, come dice Biesta, nella trasformazione di ciò che si desidera in ciò che è desiderabile. Sta nella trasformazione di ciò che è de facto desiderato in ciò che può essere giustamente desiderato – una trasformazione che non può mai essere guidata dalla prospettiva del sé e dei propri desideri, ma che richiede sempre il coinvolgimento dell'altro, (il che rende anche la questione educativa una domanda sulla democrazia (Biesta, 2014). Questa lettura del mutamento radicale della condotta umana alla quale persone e istituzioni sono oggi chiamate a integrare le conoscenze apprese con le pratiche del rinnovamento educativo presuppone la rivisitazione della logica del desiderio in una chiave umanizzante. Essa predispone a nuovi modelli dell'agire educativo. Essere pronti a volgere lo sguardo a nuovi modelli di sviluppo umano che propongono il passaggio dal consumo al sacrificio, dall'avidità alla generosità, dallo spreco alla capacità di condividere, significa predisporre ad un'ascesi che non mitiga la tendenza al privilegio "di", ma che insegna a dare, e non semplicemente a rinunciare (Malavasi, 2007). Non sempre riusciamo a ricorrere a nuove pratiche d'intervento capaci di rompere gli schemi prefissati dalla cultura dominante. Come in tutti i processi della storia che ci hanno preceduti e che, malgrado tutto, richiedono tempi molto lunghi, è bello e motivante ri-

prendere la grande lezione per sostenere che possiamo imparare dalla crisi ecologica per trasformarla in nuove opportunità di sviluppo. È questa una chance incredibile che serve a sperimentare la forza dell'essere umano nel costruire interventi di tutela della natura che vadano a vantaggio del bene comune. Servono per questo obiettivi azioni pedagogiche che siano in grado di valorizzare spazi nuovi di apprendimento umano, reali e tecnologici, accanto alla sperimentazione di nuove modalità relazionali e di cura dell'essere umano. Servono, come dice Papa Francesco, nuove categorie che trascendono il linguaggio delle scienze esatte o della biologia e che ci colleghino con l'essenza dell'umano. In questa ottica, il pontefice incoraggia tutti coloro che lavorano nei più svariati settori dell'attività umana a impegnarsi congiuntamente per garantire la protezione della casa comune. E in questa direzione il nostro settore educativo, risulta essere storicamente il più operativo a livello di impegno professionale per lavorare a tale scopo (Malavasi, 2008). Entro il quadro sopra delineato, un approccio pedagogico incentrato sulla promozione delle capacità e della sostenibilità ambientale, nell'attuale età della tecnica in cui noi tutti viviamo e siamo immersi (Pinto Minerva&Gallelli, 2004) non può non tener conto dell'epocale processo, tutt'ora in corso, delle migrazioni di popoli dal Sud al Nord del mondo, migrazioni tese alla soddisfazione della necessità di cercare migliori condizioni di vita per sé e per i propri cari.

Tale necessità, caratterizzata da una intrinseca complessità, può essere realizzata attraverso la promozione di mirate misure su più livelli istituzionali. È possibile, dunque, promuovere la salute e il benessere personale e sociale dei migranti nell'attuale civiltà della tecnica dispiegata (Greco 2015), non semplicemente offrendo ai arrivati il necessario per la sussistenza, ma garantendo, in un'ottica di equità sociale e di dignità umana peraltro sancita e promossa già dalla Carta dei Diritti dell'Uomo (ONU), l'accesso a beni e a risorse immateriali (istruzione, alfabetizzazione digitale, ecc.) oggi indispensabili per la partecipazione attiva alla vita sociale della collettività in cui si viene inseriti.

È noto, del resto, come la storia delle migrazioni mediterranee, soprattutto dal Secondo Dopoguerra ai giorni nostri, sia caratterizzata da vicende biografiche intrise di sopraffazioni, violenze, abusi, che attestano la difficoltà nel tempo in cui le meraviglie della tecnica farebbero sperare che l'umanità abbia la possibilità effettiva di liberarsi dai gravami dell'oppressione e dell'ingiustizia, di dare corpo al vasto potenziale espresso dal concetto di sostenibilità, di per sé strettamente legato a quello di benessere e di sviluppo delle capacità personali in vista dell'offerta di un fattivo contributo alla società in cui si è inseriti.

Il concetto di sostenibilità include, nella sua vasta polisemicità, la promozione di uno sviluppo economico (a sua volta alla base dello sviluppo sociale) che sia rispettoso dei numerosi ambienti che formano ecosistemi naturali e antropizzati in cui si genera e si sviluppa la vita nelle sue innumerevoli differenze.

L'inclusione sociale dei soggetti migranti rientra, pertanto, in quelle dinamiche di solidarietà e di valorizzazione delle differenze che da sempre, nel corso della plurimillennaria storia dell'umanità, sono generative di nuovi milieu socio-economico-culturali.

La questione di una inclusione attiva dei migranti, poi, caratterizza da sempre le vicende dell'Europa, un continente caratterizzato dall'essere attraversato da popoli che ne hanno plasmato un'identità plurale costituitasi dal meticciamiento delle numerose differenze culturali che la arricchiscono, spaziando dal Mare del Nord al Mar Mediterraneo, dall'Oceano Atlantico al Mar Caspio (Pinto Minerva, 2002).

La specificità della storia culturale recente dell'Europa, in particolare a partire dal processo di pace che, a partire dal Secondo Dopoguerra, è stato indirizzato alla collaborazione tra le entità statali e tra gruppi sociali che la compongono, è stata quella di avere nel DNA costitutivo del processo di Unione che prese avvio già all'indomani della Seconda Guerra Mondiale, lo specifico obiettivo della promozione di una cultura delle differenze che muova verso la piena convivialità (Caillè 2013, Annacontini 2018) delle diversità. Una convivialità possibile soltanto a partire dal riconoscimento della costitutiva necessità dell'Altro per completare la propria costitutiva limitatezza.

Nei giorni odierni, poi, l'Unione Europea ha rafforzato la propria consapevolezza di essere promotrice, nel mondo, dei valori legati alla convivialità. Tali valori, che non sono limitati alla mera sfera dell'umano ma si ampliano a comprendere il complesso intreccio delle specie viventi (Lovelock 2011, Frabboni & Pinto Minerva 2014), non possono essere efficacemente promossi se non in un Quadro concettuale, legislativo e formativo ispirato ad una concreta e fattiva sostenibilità ambientale e sociale.

Le misure volte alla piena partecipazione dei migranti alla vita della collettività, così, rientrano nell'ottica eminentemente pedagogica a cui sopra si è accennato. Infatti, esse, se per un verso presuppongono l'attuazione di disposizioni comunitarie attualmente vigenti, per altro verso necessitano di un'azione formative di ampio respiro, volta alla promozione di una cultura delle differenze.

In tal modo, l'Unione Europea, mediante la vasta programmazione "Erasmus Plus", sta promuovendo una vasta azione di ricerca-formazione che recepisce in pieno il vitale bisogno di convivialità sostenibile che le esistenze dei migranti gridano con le loro storie di sradicamento, misconoscimento ed esclusione, e riconosce il loro diritto a una vita dignitosa.

La progettazione europea Erasmus Plus, in tal senso, rappresenta un prezioso strumento affinché i migranti siano messi in condizione di esercitare i loro fondamentali diritti all'istruzione e al lavoro, diritti a cui è legata una concreta promozione del benessere personale e sociale.

In vista del conseguimento di tale obiettivo, nel Quadro della Progettazione europea "Erasmus Plus" è stato avviato il progetto "APELE – Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences". Partners europei di tale Progetto sono le università di Akureyri in Islanda (Capofila), di Copenhagen in Danimarca, di Patrasso in Grecia e di Bari in Italia.

Articolato in cinque fasi di svolgimento, lungo un arco temporale che si estende dal 2019 al 2021, tale Progetto prevede l'utilizzo di strumenti di rilevazione delle esperienze di apprendimento pregresse di soggetti fragili, inclusi i migranti. Nel novero di tali strumenti, particolarmente significativo si è dimostrato un congegno autobiografico volto a ricostruire biografie professionali spesso frammentate e rese irrintracciabili dalle devastazioni delle guerre a cui moltissimi migranti scampano traversando le perigliose acque del Mediterraneo. Tale congegno autobiografico è stato denominato Portfolio, in quanto si propone come raccoglitore di quelle specifiche evidenze esperienziali che sono legate ai vissuti della formazione personale formale e informale, nonché dell'attività lavorativa e degli interessi ad essa legati. La scelta del Portfolio è stata effettuata dal Gruppo accademico che promuove il Progetto a partire da un approfondito studio della vasta letteratura dell'Unione Europea che incoraggia il riconoscimento e l'accreditamento delle esperienze di apprendimento pregresse mediante il Portfolio, in vista di un loro riconoscimento formale (CEDEFOP 2010, 2016).

In tal modo è possibile avviare processi di riflessione e di azione che rendano

sempre più qualificata la presenza dei soggetti migranti entro i confini dell'Unione Europea. Ciò è possibile qualora la valorizzazione della loro presenza venga inquadrata nell'ottica di un approccio formativo incentrato sulla promozione delle capacitazioni entro ambienti abilitanti. "Pertanto, una progettualità pedagogica che voglia abbracciare l'obiettivo di costruire le condizioni di un "ambiente capacitante" dovrà innanzitutto riflettere sulla decostruzione dei dispositivi che – in modo diversificato a seconda che agiscano a livello politico o culturale o inter e intra individuale – dividono le comunità definendo barriere fisiche e simboliche alla libera esplicitazione da parte di tutti dell'istanza di agire, partecipare, scegliere. Che è come dire lavorare pedagogicamente alla costruzione di un sistema formativo integrato in cui istituzioni molteplici siano coinvolte – seguendo strategie educative ovviamente diverse – in un complessivo disegno di educazione trasversale per l'intero corso della vita, orientato alla promozione, a livello scolastico e familiare, politico e culturale, economico e sociale, di pensiero e personalità pluralisti e democratici, solidali e conviviali, radicalmente sensibili alle differenze" (Gallelli 2018, p. 28).

2. La sostenibilità come "paradigma pedagogico"

La cultura della sostenibilità rappresenta oggi una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi, 2017) della comunità planetaria. Lo sforzo di definire la sostenibilità come un paradigma pedagogico avviene in un periodo storico caratterizzato dall'indebolimento della relazionalità con gli altri e con l'ambiente, che dà vita a forme "degradate" del vivere comune, visibili nel consumo indiscriminato e superficiale delle risorse, nel degrado ambientale e negli impatti del cambiamento climatico, nella cultura dello scarto e nella nascita di nuove povertà. Un approccio pedagogico alla sostenibilità avvalorata la *capacità di allearsi*: un elemento generativo verso una transizione ambientale, economica e sociale, giusta e inclusiva, per il futuro prospero dei più.

Il paradigma della sostenibilità e la prospettiva del Capability Approach trovano un punto di possibile convergenza per la riflessione pedagogica anche intorno al tema della comunità, specie in riferimento all'accezione di quel "comune" che tiene insieme le persone in un determinato contesto territoriale. In questa prospettiva è la stessa Agenda 2030 a individuare nella coesione della comunità uno degli elementi chiave per costruire un ambiente capacitante per la piena realizzazione dei diritti e la messa in pratica delle capacità dei bambini e dei giovani (ONU, 2015, p. 7); inoltre, nella declinazione dei 17 obiettivi e dei 169 traguardi per l'attuazione di uno sviluppo sostenibile il riferimento al termine comunità è piuttosto frequente. Chiamare in causa l'idea di bene comune, invitare ad un'educazione alla partecipazione e alla cura dei beni relazionali (Donati, Solci, 2011; Donati, 2019), promuovere il potenziale umano tale da consentire una vita dignitosa (Nussbaum, 2012), richiedono di approfondire un'idea di comunità capace di stimolare l'impegno collettivo senza rinunciare ai processi di riconoscimento dell'individualità.

Nel tentativo di delineare meglio gli aspetti di questo rinnovato interesse comunitario, sembra promettente riferirsi a un'idea di comunità nel senso mouneriano di "persona di persone", alla quale ogni soggetto è organicamente collegato nella sua unità composita e relazionale (Dalle Fratte, 2012). In questa prospettiva, la comunità è intesa come un valore che si regge sull'amore e sulla

reciprocità (Mounier, 1949), in cui ognuno può progettarsi liberamente e insieme agli altri.

Tuttavia, il concetto di comunità non è esente da pericoli o da interpretazioni fuorvianti che, ci pare, muovano esattamente nella direzione opposta da quella promossa dall'intersezione tra Capability Approach e paradigma della sostenibilità. Uno di questi è senza dubbio una concezione sostanzialistica della comunità secondo cui essa troverebbe legittimazione solo sulla base di fattori fusionali e/o ascrivibili (di sangue, di estrazione sociale...). Per evitare tale declinazione, Jean-Luc Nancy, ad esempio, ha proposto di interpretare la relazione tra i membri di una comunità in termini di esposizione. L'elemento comune che terrebbe insieme la comunità, secondo il filosofo francese, sarebbe costituito dall'essere «esposti, presentati o offerti gli uni agli altri» (Nancy, 2013). Come indica l'etimologia latina, l'origine della comunità sarebbe da rintracciare nel dono (*munus*), e quindi dalle possibilità offerte dalla relazione con l'altro, valorizzando il suo potenziale inclusivo (Esposito, 2002). È possibile, pertanto, parlare di comunità elettive, ovvero scelte, e non ascrivibili, laddove i membri sono legati tra loro dalla convinzione soggettiva dell'esistenza di qualche elemento che li accomuna; questo comune è posto come obiettivo e interesse da raggiungere, un "bene comune" da realizzare e non, di per sé, come già dato. In questo modo quell'elemento comune, da perseguire attraverso la prassi collettiva, è posto come traguardo piuttosto che come precondizione della comunità stessa (Dardot, Laval, 2015).

Assumere una concezione di comune non come "già dato" ma "in costruzione" permette di scongiurare un'altra possibile deriva della prassi comunitaria, ovvero l'annullamento del soggetto nella collettività (Bauman, 2001). L'idea fin qui sostenuta sembra allontanare questo rischio, seppure si tratti di un "rischio conaturato" alla prassi comunitaria che, specie nel lavoro educativo, deve essere sempre tenuto in considerazione; la proposta interpretativa qui condotta, infatti, individua nella costruzione della singolarità una stretta interdipendenza con l'alterità: seguendo, ad esempio, l'idea di Remotti (2019) del "co-dividuo", si assume una concezione dinamica di sé e dell'altro, che permette di considerare sia gli aspetti individuali sia gli aspetti duali della persona a partire dalla relazione con l'alterità.

Tale relazione può scaturire da una "socratica" conoscenza di sé per comprendere quali forze agiscano sulla propria vita, attraverso una sorta di "monitoraggio" attento e sistematico che conduca a un pensiero aperto, laico, plurale e libero, in grado di costruire barriere e meccanismi di difesa contro il conformismo, il populismo e l'autoritarismo.

In assenza di un autentico "esercizio del pensare", viene meno anche la possibilità di realizzare un proprio spazio simbolico in cui ognuno può dare forma alla sua originale presenza nel contesto in cui agisce. «Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo» (Mortari, 2003, p.19).

Per contrastare l'ipertrofia del confine e dell'identità (una comunità chiusa) da una parte e la disgregazione del sé personale e sociale dall'altra (una comunità fagocitante), ma contemporaneamente per promuovere l'educazione di comunità, sembra necessario riaffermare la necessità di un'educazione alla ragione come strumento utile contro le possibili degenerazioni dell'utopia comunitaria (Bertin, 1968; Bertin, 1981). L'educazione alla ragione, infatti, è connotata da un «forte impegno etico ed emancipativo» (Pinto Minerva, 2001) e permette di costruire un "ordine esistenziale" aperto e dinamico (ipercomplesso), in cui si incoraggia la

sperimentazione di sistemi culturali nuovi dai quali siano promosse le possibilità inventive e creative di singoli e di gruppi, e si sostiene il soggetto nella perenne ricerca di strade nuove, “differenti”, non sistemabili nel sapere concettuale» (Bertin, 1981, p. 455), senza acconsentire all’accomodamento su risposte sbrigative. La complessità, infatti, non ammette scorciatoie, chiede invece acquisizione di competenze etiche direttamente proporzionale all’aumento delle competenze tecniche.

La comunità, all’interno della quale il comportamento etico individuale si concretizza compiutamente, si delinea luogo di responsabilità sia individuale, sia collettiva. È una responsabilità che riguarda il futuro in cui esista un mondo adatto ad essere abitato, e la sopravvivenza dell’essere umano (Jonas 1990: 15), la cui completezza esistenziale è condizionata dalla solidarietà di destino con la natura; la responsabilità è primaria dell’essere umano, l’unico essere in cui la libertà può assumere la forma dell’agire responsabile. Da qui, l’invito a impegnarsi in modo razionale e valutativo (allargando l’etica di responsabilità interumana all’intera natura) per preservare, al di là di ogni aspetto utilitaristico, «lo statuto autenticamente umano della vita da proteggere» (Becchi & Franzini Tibaldeo 2016: 259).

L’impegno per valori quali interconnessione, cooperazione, salvaguardia della vita e della natura non può essere messo in campo senza la fiducia di costruire un soggetto critico attento ai cambiamenti in atto (Scaglioso, 2020), o senza ripensare i principi fondamentali dell’interazione tra gli umani (e tra l’umano con altri agenti non umani) sulla base di un continuum natura-cultura che ricomponga «l’umanità intorno al collante comunemente esperito della vulnerabilità, [...] riconnettendo] l’umano al destino delle altre specie» (Braidotti, 2014, p. 119), fuori da ogni logica di sfruttamento e profitto. La responsabilità *ecologica* nei confronti della “nostra casa comune” (Francesco, 2015, p. 25), di cui non si è proprietari (Francesco, 2015, p. 67), chiama “in causa il significato del nostro passaggio su questa terra” (Francesco, 2015, p. 160) in tutti gli ambiti del vivere umano, a partire dalla progettazione di un modello di sviluppo economico *fraterno, interessato* al patto pedagogico con le nuove generazioni, e a restituire anima alla logica del criterio utilitarista di efficienza e produttività (Ibid: 159), riportandolo alla dimensione della comunità solidale.

La tensione comunitaria come orizzonte di significato e l’educazione alla ragione come strumento capace di integrare le istanze problematiche di cui la stessa esperienza della comunità è intrisa suggeriscono un lavoro educativo che si declini almeno su tre livelli d’azione: sostenere la costruzione di legami comunitari all’insegna della partecipazione attiva dei soggetti alla vita della comunità stessa (*per* la comunità); attivare meccanismi di accompagnamento e riconoscimento dell’orientamento e delle azioni messe in atto dalla comunità stessa per il proprio sostentamento (*con* la comunità); incoraggiare una riflessione critica, capace di cogliere gli elementi di avvistamento o di deflagrazione all’interno della comunità (*sulla* comunità) (Tramma, 2009).

Sofferinarsi sull’educazione di comunità consente, inoltre, di evidenziare il forte nesso con il tema dell’educazione alla democrazia: assumendo un’accezione di cittadinanza come appartenenza e partecipazione, emerge con forza l’esigenza della democrazia di trovare le proprie radici nelle comunità territoriali. Più di trent’anni fa Norberto Bobbio (1984) segnalava come l’educazione alla cittadinanza democratica fosse una delle principali promesse mancate della democrazia. Ciò che allora pareva già evidente, oggi assume un carattere cogente e una sfida improcrastinabile, infatti una delle maggiori minacce per i sistemi democratici è rappresentata dal cittadino non educato, vittima dell’apatia politica, del disinte-

resse, e responsabile del voto di scambio e dell'astensionismo. La situazione sociale contemporanea, quindi, per cui la democrazia è messa in discussione dall'esterno (dalla violenza e dal terrorismo di matrice religiosa) e dall'interno (dai populismi che vedono il mito della forza come sinonimo di sopravvivenza) rende sempre più necessaria e urgente una seria riflessione pedagogica sull'educazione alla cittadinanza democratica, per non lasciare alla spontaneità questioni così complesse che richiedono viceversa articolati progetti educativi (Portera, Dusi & Guidetti, 2015).

Progetti educativi che si fondino sulle "opzioni deweyane" per la scuola, le quali non prevedono fabbriche di capitale umano o palestre di competizione sociale (Baldacci, 2017), ma indicano una comunità democratica che consenta di realizzare lo sviluppo di ciascuno e in cui ogni individuo, partecipando alla promozione di una democrazia radicale, non sia un mezzo dell'economia, ma un fine in sé capace di «espandere pienamente la propria personalità» (Baldacci, 2017, p. 36).

Se, come riteneva Dewey, il contesto democratico è sia premessa che obiettivo dei processi educativi, lo scopo di quest'ultimi dovrebbe essere di stimolare l'ampliamento del pensiero riflessivo, autonomo e critico (Dewey, 1984). Ma le democrazie contemporanee sono poco impegnate nella promozione del pensiero critico e nell'educazione riflessiva dei cittadini democratici (Nussbaum, 2011; Grant & Portera, 2011). Diviene, allora, compito della riflessione pedagogica porre al centro dell'agenda politica e della prassi educativa l'educazione alla democrazia, come formazione dello spirito critico e del pensiero riflessivo. Non è più possibile rimandare l'impegno educativo di formare cittadini con un atteggiamento democratico, in grado di pensare le proprie comunità locali in stretta connessione con le tematiche globali, ovvero persone capaci di assumere il paradigma della sostenibilità come il fulcro della cittadinanza democratica contemporanea.

3. Educazione come "cura": dal paradigma della generatività all'educazione alla complessità. Incontro con l'altro e dimensione etica ed emancipativa come focus significativo di ogni discorso pedagogico

L'intero pianeta sta oggi attraversando delle trasformazioni di tipo economico, sociale, politico e culturale senza precedenti. Tutto ciò chiama in causa sia i governi sia la cittadinanza. I primi sono chiamati ad intervenire in maniera repentina ed efficace per affrontare le crescenti difficoltà della popolazione, specie delle classi sociali più deboli che hanno visto negli ultimi mesi accrescere ulteriormente le loro fragilità. A livello culturale, tutti i cittadini sono chiamati a fare la loro parte, agendo in maniera sostenibile e responsabile. L'*agency* rappresenta infatti l'effettiva opportunità del soggetto di esercitare la propria libertà in termini di *capacitazioni*, ovvero modi di *agire, fare ed essere* che gli garantiscono il suo pieno sviluppo come essere umano, il rispetto della dignità e la promozione del benessere individuale e collettivo. Questa è una sfida che dovrebbe vederci tutti impegnati nel cercare risposte inedite a domande estremamente complesse. Per farlo serve un'educazione capace di promuovere uno sviluppo umano integrale, in sinergia con l'ambiente circostante e in grado di confrontarsi con quelle che sono le sfide dell'Agenda 2030, in particolare con il tema della sostenibilità secondo le tre dimensioni ambientale, economica e sociale. In questo senso educazione alla sostenibilità ed educazione alla democrazia si trovano a convergere verso obiettivi comuni. La crisi pandemica ha chiaramente messo in evidenza sia i limiti dell'at-

tuale modello educativo, sia di quello economico. L'impossibilità di rispondere a nuove domande con risposte precedenti richiede di innovare il paradigma (Kuhn, 1969). È ormai evidente che uno sviluppo sostenibile non possa prescindere dalla dimensione antropologica, che si va a integrare a quella ecologica, economica e sociale (Bruni, Zamagni, 2004). Porre al centro l'essere umano, significa considerare gli individui come agenti critici di cambiamento, ma anche orientarsi verso modelli di sviluppo che si basino non tanto sulla crescita economica di un paese, ma sulla qualità della vita delle persone, mettendo al centro la loro *felicità* (Becchetti, Bruni, Zamagni, 2019), per passare dal ben-essere, al *well-being* e al *well-becoming*.

Politiche dell'amicizia è il titolo di un testo implacabile di Jacques Derrida. L'autore francese coglie la necessità della comunità mondiale di dirsi tale, non a partire dall'utile, a cui pure la storia dell'Occidente spesso si è improntata, ma a partire da una terribile parola: amicizia. Da Aristotele a Montaigne, da Kant a Blanchot, l'identità dell'amico è stata diversamente narrata e analizzata. La definizione politica dell'amicizia, che, nel 1994, a Derrida doveva sembrare necessaria, oggi, dopo la crisi pandemica è cogente: comprendere in atto come *l'umanità in maschera* possa appellarsi alle politiche dell'amicizia. L'agenda 2030 offre la strada maestra per l'edificazione di una comunità mondiale e per l'interpretazione di quelle strette relazioni che il *philein* greco intrattiene con la fratellanza, la democrazia e la comunità. Un nesso inscindibile quello tra politica e amicizia, se è vero, come dice Aristotele che l'arte della politica consiste nel creare quanta più amicizia possibile. Quale educazione può sostenere un paradigma politico che abbia come suo motore l'idea di amicizia? Quale azione educativa si può mettere in campo per compiere un'autentica politica dell'amicizia? Il *Capability Approach* sembra rispondere proprio all'esigenza di costruire una società mondiale che si fondi nella dimensione di una prossimità democratica dell'altro. Un'educazione improntata al modello delle *capabilities*, come capacità di azione e capacità di scelta per l'azione, fondata attraverso il paradigma della semplicità, anche neurobiologicamente (Berthoz 2011, Sibilio 2012) è un sistema che coglie l'umano nella sua integrità, nel suo essere uomo in *re-lazione* con altro uomo, in un ambiente, al quale e per il quale deve assicurare uno (lo?) spazio vitale comune (Malvasi, 2016). La partnership tra la politica dell'amicizia e un'educazione così intesa invero quanto proposto dall'Organizzazione delle Nazioni Unite e scopre la sua straordinaria forza generativa.

Il *Capability Approach* (CA), ridando valore ai valori antropologici, si rivela in questo senso fondamentale per valorizzare modelli di pensiero e sistemi educativi che promuovono il «ben-essere» e «ben-diventare» dei soggetti (Alessandrini, 2019). Avendo come fine quello di *coltivare l'umanità* (Nussbaum, 2006), il CA si rivela funzionale anche ad arginare l'insorgere di tutte quelle disuguaglianze che l'attuale crisi porta con sé. Povertà educativa, dispersione scolastica, isolazionismo e una crescente solitudine, sono solo alcune delle numerose problematiche emerse negli ultimi mesi. Occorre dunque ripensare la nostra società come un sistema organico, attraversato da una rete di connessioni e interrelazioni che per essere colte necessitano di un pensiero complesso e di un'intelligenza relazionale, in grado di analizzare i fenomeni nel loro insieme, senza semplificazioni, riduzionismi e assolutizzazioni (Nicolescu, 2010). Questo ci consentirebbe di immaginare un'idea di comunità educante in cui tutte le risorse che si trovano al suo interno, da quelle umane a quelle economiche e sociali, agiscono in maniera sinergica e cooperativa per creare *contesti capacitanti* (Santi, 2019). Per queste ragioni, è importante lasciare spazio a un modello basato sulle *capabilities* delle

persone, anziché su un approccio per competenze, fondamentale per costruire comunità democratiche (Santi, 2006) ed evitare derive funzionaliste e tecnocratiche. Torna dunque al centro del dibattito pedagogico l'idea di educazione come «cura», ma anche come «responsabilità» nei confronti degli altri e del mondo. Per queste ragioni oggi la scuola dovrebbe avere cura di sé e contribuire a promuovere tutte quelle *capacità* che consentono agli individui di avere opportunità concrete di democrazia, costruendo società più libere, democratiche e inclusive, orientate al pieno sviluppo dell'essere umano in un'ottica di cittadinanza planetaria (Morin, 2012). È necessario accompagnare la scuola da una visione assistenzialistica che risponde al nozionismo ad una generativa che metta al centro il problem creating e non solo il problem solving. La dimensione dialogico-generativa consente di guardare agli studenti nel significato etimologico di coloro che danno opera alle scienze e non di alunni che vengono alimentati, passando dalla visione della testa ben piena a quella, auspicabile, della testa ben fatta (Morin, 2000). La pandemia in corso e tutte le incertezze che questa ha portato con sé, ci hanno posto di fronte alla necessità di “apprendere il futuro”, ma anche di costruirlo, in maniera attiva, critica e consapevole.

Sul piano internazionale la pandemia ha ricordato ai più smemorati gli effetti della globalizzazione, che lega con un doppio filo una società all'altra, annullandone i confini geografici e le distanze. Su un piano più ristretto, i percorsi di vita delle persone sono stati stravolti in virtù della natura ormai complessa delle vite di ogni individuo (Mortari, 2017). La pandemia non è soltanto l'esito di una malattia epidemica che si diffonde. È anche un processo sociale perché il virus che produce il fenomeno non determina solo malattia, dolori, morti. La pandemia colpisce le persone, ne condiziona il modo di pensare, agire, vivere, relazionarsi con sé e gli altri. Mette in crisi le sicurezze esistenziali ed economiche, accentua le insicurezze già presenti prima, rende incerto il futuro, accentua le debolezze, rischia di separare piuttosto che unire le persone, rende esplosiva la separazione tra i garantiti e i meno garantiti. La pedagogia si trova così ad avere l'opportunità di rinnovare e cambiare tutti quei paradigmi che hanno manifestato la loro *insostenibilità*. Questo implica un ripensamento della nostra idea di educazione, al fine di renderla capace di affrontare le sfide presenti e future e di rispondere ai grandi temi che la crisi pandemica ha fatto emergere nell'ultimo anno: salute, corpo, disuguaglianze, conversione ecologica, misure di welfare e cura. Ognuna di queste problematiche richiede una riflessione ampia e profonda, capace di tenere conto del contesto di riferimento e di considerare le innumerevoli dinamiche che l'attraversano. È indispensabile che ci sia un rapporto equilibrato tra il soggetto, la cultura e la società e – affinché ciò avvenga – questo rapporto deve essere regolato dal dispositivo pedagogico della “cura di sé” che, in un'ottica formativa e auto-formativa, ha il compito di garantire un equilibrio tra l'esterno e l'interno dell'individuo (Cambi, 2008). Egli deve essere infatti in grado di partecipare attivamente alla vita sociale, in una prospettiva culturale aperta, plurale e adatta ad affrontare i grandi problemi del presente, anche attraverso un'analisi critica della società e di quelle concezioni politico-economiche che, inevitabilmente, la condizionano. La capacità di agire e di generare un cambiamento richiede una predisposizione del soggetto alla messa in discussione di sé e di ciò che lo circonda in chiave dialogica-ermeneutica, così come necessita dell'abilità di saper osservare i fenomeni da altri punti di vista, in una prospettiva più ampia e articolata, talvolta opposta rispetto a quella abituale. Si tratta pertanto di promuovere nuovi paradigmi educativi e formativi che sappiano orientare gli studenti verso il costituirsi di una *forma mentis* che potremmo chiamare *ironica*, ovvero metacognitiva, ca-

pace di riflessione, di autocritica, di decostruzione e improvvisazione: tutte capacità fondamentali per aprirsi all'incertezza. L'ironia, intesa come *attività* dialogica e riflessiva che abitua al confronto, all'argomentazione, ma anche all'esercizio del pensiero critico, così come di quello divergente e creativo, potrebbe offrire un interessante contributo per abituare il soggetto alla curiosità e allo stupore verso ciò che non conosce, aprirlo al confronto per poi giungere a un pensiero condiviso (Cambi, 2006). Far abitare il dubbio e l'incertezza è ciò che questa pandemia ha reso plastico. La scienza, soprattutto quella medica, più volte è ritornata sui propri passi continuando ad essere vera fino a prova contraria. Questa dimensione ci pone tra equilibrio e disequilibrio, dove la resilienza diviene una capacità da coltivare. La progettazione pedagogica e didattica dell'era post-pandemica dovrà, necessariamente, vertere verso competenze che "curino", ovvero competenze socio-comunitarie e verso un approccio alle aspirazioni personali e collettive (Santi, 2020) lavorando nella direzione del cogliere i bisogni formativi, relazionali e sociali emersi in questa lunga fase di emergenza sanitaria. La fase, non solo storica, che stiamo vivendo chiede un cambio di rotta verso nuove competenze che, come sostiene Santi (2019), prima di essere intese come abilità vanno a collocarsi come aspirazioni al cambiamento sociale e collettivo. In questo momento in cui abbiamo fatto esperienza della solitudine si è avvertita forte la tensione alla *community-care* (intesa come dimensione del ben-essere e del ben-diventare insieme) in cui il pedagogo oggi riveste un ruolo importante. Bene sarebbe tracciare le *capabilities* del pedagogo che lavora con le istituzioni (famiglia, scuola, società). Delineare, altresì, le *capabilities* di una scuola che significhi sviluppo, comunicazione (*cum-munis*) e relazione. Improvvisamente la nostra scuola si è ritrovata a vivere una nuova architettura educativa che ha vissuto, e vive ancora, l'incertezza di alcune antinomie: domestico ed estraneo; sociale e virtuale; solitario e relazionale; programmazione e socializzazione; presenza e distanza, etc. e si potrebbe procedere all'infinito tra categorie che esprimono i diversi volti che questa emergenza ha provocato e che ci interroga su ruoli e funzioni di tutti i luoghi della formazione e, soprattutto, sui ruoli che rivestono coloro che sono chiamati ad educare, meglio "formare" gli altri e se stessi. È venuto a mancare un intero sistema scolastico come "luogo sociale significativo" (Baldacci, 2020) ovvero come luogo in cui fare ed essere comunità, in cui il senso di relazionalità e di comunicazione sono centrali e fondanti. D'altro canto, la comunicazione rappresenta la condizione senza la quale le relazioni non possono nascere e svilupparsi; l'uomo è infatti posto, sin dall'inizio della propria esistenza, in una dinamica di acquisizione dei processi comunicativi in gran parte non consapevole. È altresì corretto affermare che l'uomo in assenza di comunicazione non sia in grado di mantenere una benché minima stabilità emotiva, in quanto, per riconoscere se stesso egli deve "comunicarsi" agli altri, ossia relazionarsi, e ciò non può avvenire tramite il solo confronto con se stesso. Non può accrescere la consapevolezza di sé senza un rimando, positivo o negativo che sia, da parte dell'altro. Di questa forma di inter-scambio relazionale e sociale oggi necessitiamo ancor di più per una scuola ed una socialità che dovrebbero fare del binomio concettuale "relazione ed educazione" un punto focale per ri-pensarsi e ri-progettarsi. Gli spazi della formazione, allora, dovrebbero ripensarsi come luoghi di scambio reciproco di competenze; spazi ove le *capabilities* della famiglia incontrano le *capabilities* dei docenti e/o degli allievi e così via in una relazione rizomatica e molteplice, pensata come polifunzionale per permettere attività sociali differenziate. L'apprendimento si fa *agorà*: spazio per l'esplorazione, lo spazio individuale e lo spazio informale. L'*agorà*, esattamente come nella Grecia classica, è luogo di

tutta la comunità scolastica, in cui gli eventi vengono creati o ospitati, in condivisione con il territorio e con la comunità più ampiamente intesa. Una sorta di scenario aperto sul mondo, luogo di creatività e di condivisione. L'esperienza della *Pansodia*, offertaci dalla prof.ssa Santi come riflessione durante le giornate della *Summer*, ci sollecita ad un ripensamento degli spazi e dei tempi formativi. Ripensamento che incontra le teorizzazioni di Zamagni (2007): la sostenibilità è tale quando dimensione ecologica, economica e sociale si incontrano e si lasciano "meticciare". Alla pedagogia spetta dunque il compito di promuovere nuovi modelli di pensiero, costruiti sulla capacità critica e riflessiva, funzionali alla creazione di una società democratica, solidale e inclusiva, in grado di offrire ai giovani opportunità di apprendimento orientate al loro pieno sviluppo. Le riflessioni relative al tema della dignità dell'individuo (Francesco, 2013) nei contesti sociali e del lavoro di fronte alla tempesta pandemica Covid 19 che abbiamo attraversato e stiamo attraversando tuttora, non può prescindere mai come ora nel considerare *centrale* la dimensione della cura nei confronti dell'altro (di un figlio, di uno studente, di un anziano) in un'ottica di generatività sociale (Giaccardi, Magatti, 2014). Erik Erikson (1980) con il termine "generatività" intende «*la capacità di prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee verso cui si è preso un impegno*». In questa ottica la generatività coincide con la *maturità responsabile*. Secondo la teoria di Erikson, infatti, l'uomo e la donna adulti sono chiamati a scegliere tra generatività e stagnazione; tra il mettere al mondo e prendersi cura di quanto generato in un'ottica di partecipazione creativa e produttiva alla ricreazione del mondo. La generatività sociale può essere intesa dunque come la cura e il riguardo che un soggetto adulto è auspicabile abbia nei confronti delle generazioni successive, trasmettendogli ciò che ha valore. Prendersi cura, come ben sottolineano Giaccardi e Magatti (2014), implica il non essere uguali, sullo stesso piano, equivalenti. C'è un dislivello di forza, di energie, di capacità, di età o di altri fattori, che non può essere cancellato, né deve costituire un impedimento al dispiegarsi di una relazione libera, bensì diventare fattore di dinamismo. La cura, dunque, come paradigma di relazione con l'altro vuol dire "*coltivare*" inteso nell'accezione del "*verbo contadino*" che esprime l'idea di una cura competente e paziente, che ha il senso della misura perché sa che i frutti della terra si possono ottenere a condizione di non voler forzare la natura, di saperla ascoltare (Marcone, 2020). Abbiamo assistito inermi in questi dieci mesi di crisi pandemica all'aumento delle condizioni di disagio sociale quali: la marginalità, la solitudine, l'isolamento, la privazione, la debolezza economica per tante categorie di persone; tutte *barriere* allo sviluppo umano, in quanto producono un ridimensionamento delle capacità ad agire (Sen, 1999) e, con esse, la limitazione della libertà di realizzazione umana (Nussbaum, 2012). Lo sviluppo umano è strettamente collegato ai temi della giustizia sociale. Come infatti viene evidenziato dall'Alessandrini (2019), «*il tema dello sviluppo umano – in particolare l'approccio alle capabilities (Nussbaum/Sen) – è un punto di riferimento fondamentale, dunque, nel ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sul contrasto alle disuguaglianze*". *Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo – secondo quest'approccio – contribuiscono, se promosse, a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti sociali di lavoro*. Occorre interrogarsi dunque come la ricerca pedagogica possa "intercettare" tali sfide per poter proporre quella cultura della sostenibilità (Onu, 2015) a partire dalle scuole formando le nuove generazioni, attraverso processi di appren-

dimento di natura eminentemente trasformativa e generativa (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015) nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente “prendendoci cura” della nostra Terra-patria e delle persone che vi abitano come ci ricorda Edgar Morin (2020). In questa ottica è oramai necessario affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities* (Alessandrini, 2014). Ciò vuol dire passare dal considerare l’azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) (approccio funzionalistico) a una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita (approccio alle capacitazioni). In questo cambio di paradigma diviene centrale considerare un’idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018,) che sia educazione allo sviluppo umano (Nussbaum, 2011) come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita (Ellerani, 2019).

Per concludere verso un nuovo presente

Marina Santi

Università di Padova - marina.santi@unipd.it

Il Capability Approach, chiave di lettura del presente e lente per avvicinare scenari futuri, mostra, in questo lavoro congiunto e ben più che collettaneo, la sua potenza *generativa*, sua aspirazione endemica. Nelle diverse declinazioni pedagogiche che ne sono state offerte emerge evidente la ragione, e forse anche il motivo, per cui il grande Amartia Sen lo ha voluto chiamare “approccio” e non modello o teoria. Un approccio è un avanzamento intenzionale in direzione di qualcosa, qualcuno, un orizzonte, accompagnato da un desiderio di prossimità alla meta e dall’altrettanta esigenza di mantenerle alla “giusta distanza”, per non pensare di averle raggiunte, pena la fine della reciproca libertà di essere altro da ciò che si è compreso.

In questa distanza incolmabile, in questa tensione e attrazione reciproca, si gioca lo spazio della ricerca e si esprime il costruito di cura e di prossimità, che attraversa molti degli sguardi sull’educazione offerti qui.

Un approccio, quello delle *capabilities*, che trova un’attualità sorprendente nel contesto critico della contemporaneità e che mostra la sua pregnanza costruttiva proprio laddove “incontra” – come auspica il primo contributo in questo saggio – temi e parole centrali nel dibattito scientifico e nelle politiche educative, sociali ed economiche globali. E’ questo incontro, tra capacitazioni e sostenibilità, cura, comunità che trova spazio, proposte e prospettive generative in questo testo, che andando ben oltre la “testualità” descrittiva, evoca e rimanda alla ricca esperienza formativa in cui è stato concepito e condiviso: una scuola estiva voluta e vissuta come *scholé*. Proprio il prefisso “con”, che accomuna concepimento e condivisione, sta al cuore stesso del costruito di comunità. Un mettere assieme che fa da sfondo e da collante delle diverse traiettorie degli sguardi sull’educazione qui proposti e che suggerisce anche le sue conclusioni.

Come possiamo dunque “chiudere insieme” questa riflessione senza soffocarla nell’autosussistenza, ma rendendola aperta ad altri usi, a guisa di esempio virtuoso di “sussidiarietà” scientifica e culturale?

Come possiamo ambire a renderla oggetto non tanto di citazioni incrociate,

ma di riflessioni intrecciate, così che questo stesso saggio si faccia traccia, opera, testimonianza genuina di una nuova vocazione generativa di una comunità scientifica giovane e ringiovanita?

E ancora, può essere questa una nuova aspirazione della ricerca pedagogica tutta e per tutti?

Sono domande aperte queste e forse le più sfidanti conclusioni da accogliere per rendere “capacitante” il nostro stesso cercare, rendendolo un potente – e soprattutto *empowering* - “fattore di conversione” nei progetti di vita delle generazioni. E’ questa vocazione e impegno che ci sfida e che fa emergere quell’“eccedenza” generativa che va ben oltre l’eccellenza dei risultati e dei prodotti finiti. In ultima analisi, una lettura trasversale di questo componimento ci restituisce proprio questa diversa e differente (*dis-fero...* che ci porta, appunto, altrove, in giro, oltre la *comfort-zone*) vocazione della ricerca, che da competitiva si fa comunitaria: l’una compatta nelle richieste/pretese; l’altra legata dal dono (*munus*) e dal dare reciproco.

Così, come il costrutto di “capacitazione”, ci offre uno strumento concettuale e metodologico trasformativo per affrontare l’impegno verso la sostenibilità e la cura educativa, altrettanto la sua portata generativa ci sottolinea lo scarto che caratterizza sempre un impegno e una responsabilità, rispetto ad ogni credenza. Questo scarto, che oggi forse più che mai ci chiede scelte “insostenibili” se ponderate esclusivamente con misure materiali e materialistiche, sarà davvero l’esito di valore cui la ricerca educativa dovrà aspirare. È questo l’impegno, oneroso e onorevole, della ricerca che si fa cura; è questo il salto, il rischio che l’imprevisto dell’essere racchiuso in ogni singolare esistenza sempre ci pone e ci propone; è questa l’improvvisazione (Santi & Zorzi, 2020) che in ultima analisi ci chiede il tempo; è questa la “dimensione dimenticata” dei sistemi educativi (Biggeri & Santi, 2012) che deve tornare in primo piano per il ben-stare e ben-divenire di ogni essere umano. È bello, dopo aver letto e ascoltato le riflessioni di questi giovani in formazione alla ricerca, accorgersi e sentire che tutto questo importa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., a cura di (2014), La «pedagogia di Martha Nussbaum». Approccio alle capacità e sfide educative, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Annacontini G. (2018). *Pedagogia problematicista e politica convivialista, tra crisi e utopia*. In Baldacci M., Colicchi E. *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra i saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Aristotele. Zamatta M. (a cura di) (1986). *Etica Nicomachea*. Milano: Bur.
- Baldacci, M. (2017). *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*. In Fiorucci, M., Lopez, G. (Eds.). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma TrE-Press.
- Baldacci M. (2020). *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*. In MicroMega. Per una sinistra illuminista. Dopo il virus, un mondo nuovo?, n.4, pp. 45-60.
- Bauman Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Becchetti, Bruni, Zamagni, (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecura.
- Becchi, P. & Franzini Tibaldeo, R. (2016). Hans Jonas e il tramonto dell’uomo. *Annuario filo-*

- sofico, 32, 245- 264.
- Beck U. e Beck Gernsheim E. (1996b). *Individualization and «precarious freedom»: Perspectives and controversies of a subject-oriented sociology*. In Heelas P., Lash S. e Morris P. (a cura di). *Detradizionalization: Critical reflections on authority and identity*. Oxford: Blackwell.
- Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Bertin, G.M. (1969). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione*. Bologna: Cappelli.
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre il sé, oltre la specie, oltre la morte*, Roma: Derive Approdi.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice edizioni.
- Biesta G. J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. USA: Paradigm Publisher.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-being in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruni, Zamagni, (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: Il Mulino
- Caillé A. (2013). *Per un manifesto del convivialismo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet Università.
- Cambi, F. & Giambalvo, E. (a cura di), (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Palermo: Sellerio Editore.
- CEDEFOP (2010). *Inventario europeo per la convalida degli apprendimenti non formali e informali*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- CEDEFOP (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- Cerrocchi L. (2019). *Narrare la migrazione come esperienze formative. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Colaiani L. (2004). *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale. Come le persone fronteggiano eventi inediti e il servizio sociale può supportarle*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2019). *Agency capacitante e sviluppo della competenza*. In G. Alessandrini, (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Dalle Fratte, G. (2012). *Comunità. Una "voce" raccolta nella storia e nella teoria dell'educazione, della formazione e della pedagogia*. *Studium Educationis*, XIII, 1, 119-130.
- Dardot, P., & Laval, Ch. (2015). *Del comune, o della Rivoluzione nel XXI secolo*. Roma: DeriveApprodi.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Bari: Laterza.
- Derrida, J. (2020). *Politiche dell'amicizia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2019). *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Donati, P., & Socli, R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ellerani P. (2019). *Tra "formale" e "informale": il capability approach come generatore di valore* in G. Alessandrini (ed.). *Sostenibilità e Capability approach*, FrancoAngeli, Milano
- Erikson E. H., (1980), *Identity and the Life Cycle*, New York, Norton.
- Esposito, R. (2002). *Immunitas*. Torino: Einaudi.
- Fabbri, L. & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabiano, A. (2020), *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*, Roma: Anicia.
- Ferguson H. (2001). *Social work, individualization and life politics*. In "British Journal of Social Work", 31, pp. 41-55.

- Forte E. (a cura di) (2021). *La Scuola che verrà*. In *La Stampa*, 13/01/2021.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Francesco (2013). *Evangelii gaudium*, Esortazione apostolica, novembre.
- Francesco (2015). *Laudato si. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*. Bologna: EDB.
- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente*. Bari: Progedit.
- Gargiulo Labriola A. (1999). *La questione ecologica. Prospettive culturali e implicazioni pedagogico sociali*. In "Cultura e Educazione", 1998-1999, 2, pp. 33-38.
- Gargiulo Labriola A. (1999). *Riflessione ecologica ed educazione ambientale*. In *Scuola e didattica*, 1999, 11, pp. 52-54.
- Giaccardi C., Magatti M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Giddens A. (1990). *La costituzione della società*. Milano: Comunità.
- Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens A. e Lash S. (a cura di) (1999). *Modernizzazione riflessiva. politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios.
- Giovanni Paolo II (1991). *Redemptor hominis*. Roma: Paoline.
- Giuliodori, C. & Malavasi, P. (a cura di) (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Grant, C., & Portera, A. (Eds.) (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Greco A. (2015). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Hoggett P. (2001). *Agency, Rationality and Social Policy*. "Jnl Soc. Pol." 30, 1. UK: Cambridge University Press, pp. 37-56.
- Honneth A. (1995). *The Struggle for Recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity.
- Kemshall H. (1986). *Defining clients' needs in social work*. Norfolk: Norwich, Social Work Monographs.
- Kuhn, T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lang M. (a cura di) (2014). *Enciclopedia pedagogica*, VII voll. Brescia: La Scuola.
- Laurenti A., Dal Passo F. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Anzio-Lavinio (RM): Novalogos editrice.
- Lipman, M., (2005). *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero.
- Lovelock J. (2011). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi P. (a cura di) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2017). *Introduzione*. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefici, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 9-14). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2019). *Le povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta Formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile*. Milano: Franco Angeli.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcone V.M. (2020). *La ricerca Internazionale sul tema dell'ageing in Diversity management, genere e generazioni per una sostenibilità resiliente* (a cura di) Alessandrini G., Mallen Marcella, Armando Editore, Roma.
- Margiotta, U. (a cura di) (2014b). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carrocci.
- Franco Angeli.
- Mari G., *Scienze dell'educazione, istanza scientifica e richiamo dell'umanità*. In "Orientamenti pedagogici", 54 (2), pp. 337-356.

- Mariani A. (2015). *Papa Francesco. No alla cultura dello scarto*. Roma: IF Press.
- Marzotto C. (2002), a cura di, *Per un'epistemologia del servizio sociale. La posizione del soggetto*, Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Id. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Id. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Id. (2020). *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore
- Mounier, E. (1949). *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Nancy, J.-L. (2013). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nicolescu B. (2010). *Methodology of Transdisciplinarity*. In *Transdisciplinary Journal of Engineering and Science*. Vol: 1, No:1, (December, 2010), pp.19-38.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Id. (2011b). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Id, (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Perla L. (2013). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto Minerva, F. (2001). *Complessità e pedagogia della ragione*. In Frabboni, F. & Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (2015). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Remotti, F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santi, M., (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.
- Renna P. (2018). *Promuovere la democrazia nelle classi multiculturali. A partire da John Dewey*. (eng. transl. *Promoting Democracy in Multicultural Classes. Starting with John Dewey*). In "Formazione & Insegnamento", 16,1, pp. 141-152.
- Renna P. (2020). *Salute e Formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Renzulli J., Reis S.M. (2014). *Schoolwide Enrichment. A How-To Guide for Talent Development*. Waco (TX) USA: Creative Learning – Prufrock Press.
- Riva, M.G. (2018). *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*. *Pedagogia oggi*, 1, 93-114.
- Santi, M. (2019). "Problem solving collaborative e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach". In *Scuola Democratica*, 1/2019, pp.83-102.
- Santi M., Zorzi E. (2020). *Toward Jazzing Society. Improvisation as capability in inclusive education*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2),13-36.
- Scaglioso, C. (2020). *Ancora comunità*. In Scaglioso, C. & Casalini, E. (a cura di), *Cultura materiale ed educazione*. Roma: Armando, pp. 19-40.
- Scardigno F., Manuti A., Pastore S. (2019). *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: Franco Angeli.

- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. Trad. it. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sen A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (1999). *Development As Freedom*, University Press, Oxford (trad. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000).
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: the personal consequences of work in new capitalism*. New York: W.W. Norton and Co. Trad. it. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2003). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di disuguali*. Bologna: Il Mulino.
- Sibilio M. (2011). *Ricerca corporeamente in ambiente educativo*. Napoli: Liguori.
- Staten H. (1984). *Wittgenstein and Derrida*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Yatchinovsky, A., Michard, P. (1994). *Le bilan personnel et professionnel*. Paris: ESF Editeur.
- Zamagni S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Ide Economia città Nuova.

Riferimenti sitografici

Pansodia (free videotrack eds. Santi M. & Fedrigo A.),
<https://www.youtube.com/watch?v=6cuwy8qAACM>

Papa Francesco così scrive sulla dignità nella Evangelii gaudium: «*Desideriamo però ancora di più, il nostro sogno vola più alto. Non parliamo solamente di assicurare a tutti il cibo, o un "decoroso sostentamento", ma che possano avere "prosperità nei suoi molteplici aspetti". Questo implica educazione, accesso all'assistenza sanitaria, e specialmente lavoro, perché nel lavoro libero, creativo, partecipi pativo e solidale, l'essere umano esprime e accresce la dignità della propria vita*»