

VITA BUONA, CAPACITÀ E MULTICULTURALISMO: ALCUNI ASPETTI DELLA PROPOSTA PEDAGOGICA DI MARTHA CRAVEN NUSSBAUM

Giuseppina D'Addelfio¹

Abstract

L'articolo presenta e sviluppa il nesso tra multiculturalismo ed educazione nell'itinerario teoretico di Martha Nussbaum. Muovendo da un approfondimento dei suoi studi sull'etica aristotelica e mettendo in luce l'antropologia in essa implicata, vengono considerati la versione specifica offerta da Nussbaum dell'approccio delle capacità e i suoi contributi sull'educazione delle emozioni e sull'immaginazione morale. Tutti questi aspetti vengono visti come il terreno fertile in cui si è sviluppata la proposta pedagogica di un'autentica educazione interculturale offerta dall'autrice.

The paper presents and develops the link between multiculturalism and education in Martha Nussbaum's theoretical pathway. Starting from an inquiry into her research on Aristotelian ethics and highlighting the anthropology involved, are considered both the capabilities approach, specifically as shaped by Nussbaum, and her accounts into the education of emotions and moral imagination. All these aspects are considered as the fruitful ground of the pedagogical proposal of a genuine intercultural education given by the author.

Parole chiave: Etica, Approccio delle capacità, immaginazione morale, empatia

Keywords: Ethics, Capabilities approach, Moral imagination, Empathy

Martha Nussbaum è una delle figure più interessanti e influenti nel campo della cultura contemporanea: studiosa di Aristotele innanzitutto, ma poi, proprio su questa base, studiosa di etica, ma anche di diritto e di economia, filosofa della politica e, in un certo senso, anche dell'educazione.

Nel suo ricco percorso di pensiero, in particolare dal momento in cui ha cominciato a dedicarsi, insieme ad Amartya Sen, all'elaborazione dell'*approccio delle capacità*, Nussbaum ha dedicato sempre molta attenzione all'educazione e, in particolare, all'educazione interculturale.

Il primo testo dedicato in modo specifico all'educazione in prospettiva interculturale è del 1997: *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea*. In esso, sulla base di una descrizione di alcuni percorsi educativi all'interno di università americane, l'autrice sottolinea il valore dell'ingresso di nuovi argomenti, avente in comune l'attenzione alla "diversità": come gli studi di genere o quelli sulle differenze culturali. L'autrice osserva che queste sono occasioni

¹ Giuseppina D'Addelfio è ricercatrice di *Pedagogia generale e sociale* nell'Università degli Studi di Palermo dove tiene gli insegnamenti di *Pedagogia generale* e di *Filosofia dell'educazione*.

preziose non tanto per aggiungere contenuti nei percorsi formativi, ma per lavorare in profondità sull'idea di uomo e di cittadino che si intende formare. Presenta perciò un concetto di cittadinanza che richiama esplicitamente l'ideale del *cittadino del mondo*, di cui ella rintraccia l'origine nel filosofare di Diogene il cinico e diverse articolazioni nella filosofia di Seneca e di Cicerone, ma anche una precisa radice nel filosofare socratico.

In effetti, però, la riflessione sul multiculturalismo è in Nussbaum frutto di un più ampio itinerario speculativo. Obiettivo di queste pagine è ricostruire questo itinerario nella misura in cui esso confluisce nella configurazione del progetto pedagogico di un'educazione interculturale intesa come un cammino di formazione morale, reso possibile dallo sviluppo del pensiero critico, ma anche dall'educazione delle emozioni e dell'immaginazione².

1. L'etica aristotelica e la sua antropologia

Come accennato, il lavoro di ricerca di Martha Nussbaum è in primo luogo un lavoro di ricerca teorica di tipo filosofico. Esso si è volto innanzitutto allo studio di Aristotele e in particolare allo studio dell'*Etica Nicomachea*. Dopo aver conseguito, nel 1979, il dottorato in filosofia greca con una tesi sul *De Motu Animalium*³, nel 1986 viene pubblicato per la prima volta il testo *La fragilità del bene*⁴. Argomento principale è l'etica aristotelica, letta nel confronto con la riflessione filosofica precedente e con i testi della tragedia greca. Nella prospettiva dischiusa da questo studio, diventa evidente che, tanto i testi di Aristotele, quanto quelli dei tragici greci aiutano a vedere che l'essere umano ricerca l'*eudaimonia*. Nussbaum riprende in questo testo – e così contribuisce a diffondere – una particolare traduzione del termine greco: *human flourishing*, fioritura umana. Come è noto, infatti, nel mondo greco, dire *eudaimonia*, significa indicare non una generica contentezza o un certo benessere psicologico, ma qualcosa che coincide con il raggiungimento dell'obiettivo di una vita umana *fiorita*, cioè ben dispiegata in tutte le sue dimensioni. In tale senso, una vita felice è una *vita buona*. Una vita in cui realizziamo il *bene*.

Ora, sulla scia di Aristotele, il bene non è inteso come un Bene astratto e lontano dalla concretezza dell'esistenza (appunto un Bene, con la "b" maiuscola). Ma come il *bene per noi*, il bene *umano*, ovvero quello la cui realizzazione permette una vita umana completa, ovvero quella che nella morale classica è intesa come l'eccellenza umana. L'insistenza sull'aggettivo *umano* non è casuale: nella prospettiva aristotelica, che Nussbaum eredita e attualizza, possiamo essere felici solo *se* ci conformiamo ad un bene, che non è il bene *simpliciter*, ma il bene per noi, coincidente con la nostra interna essenza. Realizzarlo ci rende virtuosi, che significa *pienamente noi stessi*.

² Per una ricostruzione più ampia rimando a: G. D'ADDELFIO (2016), *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano.

³ Non sembra un caso che ella si sia così introdotta nello studio dell'etica aristotelica: l'indagine sulla vita buona è, per il filosofo, parte della sua indagine sul movimento; cfr. G. NICOLACI (1999), *Può l'azione concludere un sillogismo. Sulla teoria aristotelica del sillogismo pratico*, in Id., *Metafisica e metafora. Interpretazioni aristoteliche*, L'epos, Palermo, pp. 95-110.

⁴ M. NUSSBAUM (1986), *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1996.

Ho scritto sopra che possiamo essere felici *se* realizziamo questa conformità; ciò non significa, però, che se ciò accade, allora senz'altro la piena fioritura, la piena felicità, si darà in ogni caso. Infatti, agli occhi di Aristotele, e quindi di Nussbaum è evidente che non c'è felicità umana possibile senza questo impegno per realizzare quel bene che ci definisce come persone; tuttavia, è altrettanto evidente, agli occhi dei due autori e agli occhi di tutti, che in tante vite umane spesso si realizza un doloroso scarto tra virtù e felicità. Si tratta dello scarto raffigurato dalla tragedia greca, dove ci sono persone buone, virtuose, a cui capitano grandi sventure. Ecco perché sottotitolo: de *La fragilità del bene* è *Fortuna ed etica nella filosofia e nella tragedia greca*. Come è noto, la fortuna o sorte (quella che l'uomo greco chiamava *tyche*) può sempre interrompere i progetti umani. Il testo di Nussbaum evidenzia e discute appunto questo nostro costituito essere sempre *esposti* alla sorte. In tale prospettiva, la tragedia ha un *valore educativo*, perché essere spettatori di una rappresentazione tragica costituisce un'esperienza che migliora la comprensione dell'umanità che è in noi stessi e negli altri.

Ora, a tal proposito è opportuno sviluppare due notazioni. In primo luogo, va osservato che, per Nussbaum, l'esposizione alla fortuna che caratterizza la nostra umanità, dipende non solo da fatti esterni a noi che *ci* possono succedere, ma anche da quelle parti "appetitive", cioè desiderative o emozionali, dell'anima in cui una certa tradizione di pensiero e talvolta il senso comune riconoscono, e non senza una qualche ragione, una scomoda fonte di turbamento.

In secondo luogo, per una miglior comprensione della proposta etica e pedagogica che da queste pagine si è originata, è utile sottolineare che, nella prospettiva di Nussbaum, riconoscere la fragilità della vita buona non induce alla rassegnazione o allo sconforto; se anzi, gli esiti delle nostre azioni fossero garantiti, se fossimo sicuri della buona riuscita, non ci sarebbero più azioni umane. Nella sua articolata riflessione antropologica, ella mostra che noi siamo esseri certamente *fragili* e *bisognosi* (di tante cose e soprattutto di relazioni), ma anche *capaci* mediante il pensiero e la scelta (di fare tante cose, ma soprattutto di agire e di aver cura di relazioni). Detto diversamente: l'essere umano è agente libero e responsabile, ma spesso defraudato, condizionato, financo vittima di cose che non dipendono da lui. E questo vale per alcuni esseri umani più che per altri (senza che, all'origine di ciò, ci siano particolari meriti o demeriti della persona); talvolta, per la stessa persona, si realizza diversamente in diverse fasi della sua vita. Possiamo cominciare forse a intuire quanto questo sia oggi dolorosamente evidente, nel tempo della globalizzazione e del multiculturalismo.

Non è qui possibile soffermarsi su come questa antropologia aristotelica abbia portato nel tempo Nussbaum a criticare l'idea del contratto sociale come modello delle relazioni tra gli uomini e come matrice di un'idea sviante – perché solo considerato capace e autonomo, e mai dipendente e fragile – di essere umano. Un aspetto però può essere utile qui rilevare: le assunzioni di base del contrattualismo inficiano la possibilità di un'autentica educazione interculturale. Infatti, l'assunzione della sostanziale uguaglianza di potere nel costruire la cornice iniziale dell'accordo, inteso come accordo tra pari, e l'assunzione della reciproca utilità, intesa come simmetrico vantaggio, quale obiettivo del contratto, ovvero quale finalità ultima delle relazioni umane⁵. In tutto il

⁵ Cfr. EAD. (2006), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, tr. it. Il Mulino, Bologna 2007.

suo itinerario teorico, e di fronte al fatto che viviamo in un mondo inevitabilmente globalizzato e multiculturale, Nussbaum ha messo a nudo e criticato il fatto che l'idea di essere umano implicita nelle teorie liberali della giustizia – e noi potremmo aggiungere dell'educazione – non sono le più adeguate a comprendere la nostra umanità: è l'idea di individuo, inteso come un essere, che quando è pienamente se stesso, è interamente autosufficiente. Quest'idea può sembrare innocente, non pericolosa, anzi cruciale nella difesa dell'autonomia, strategica nel tempo del pluralismo: si presenta innanzitutto come una convincente ed efficace difesa dei diritti e della libertà di tutti di tracciare il proprio *piano di vita*. Ma – suggerisce Nussbaum – basta *affinare lo sguardo* sulle nostre vite e sulle vite di coloro che ci sono vicini, o che ormai la globalizzazione ha reso vicini, per capire che non siamo tutti ugualmente *liberi, uguali e indipendenti*: tutti ugualmente capaci, prima di sedersi intorno ad un tavolo, di stabilire le condizioni dell'accordo.

In ogni caso, un fatto rimane (anche se qualcuno spesso si impegna a non vederlo, a nascondere agli altri o a se stesso): ciascuno di noi ha sempre bisogno di molti “beni della sorte”, che sono “beni esterni”: realtà indispensabili per il nostro fiorire, il cui darsi nella nostra vita però non dipende – almeno non del tutto – da noi. È questo un tratto costitutivo della comune condizione umana.

D'altra parte, si può anche dire che nella fragilità c'è la peculiarità dell'essere umano: nessuno di noi vorrebbe, una vita senza beni fragili, beni che cioè possiamo perdere, come la patria o gli amici, oppure privata di una dimensione emotiva ed affettiva (e tra l'altro alcune emozioni sono anche il riconoscimento istintivo e immediato del nostro essere esposti a possibili pericoli). Se ci fosse, la qualificheremmo come finta, artificiale, propria più di una macchina che di una persona, in ultima istanza *inumana*. Pertanto, nella scelta tra una strategia che aspiri alla neutralizzazione dell'incertezza, attraverso il totale controllo - o meglio la pretesa illusoria di un simile controllo – su questi aspetti e un'altra che la avvalori come parte importante dell'eccellenza etica, l'autrice opta sempre per la seconda, in quanto un bene immune dalla fragilità non porterebbe a perfezione la specificità umana.

2. L'approccio delle capacità e la riflessione sul multiculturalismo

Nella Prefazione alla seconda edizione de *La fragilità del bene*, uscita negli Stati Uniti nel 2001, Martha Nussbaum afferma che la sua ricerca sul rapporto tra fortuna e felicità è stata sviluppata negli anni nel segno di uno spostamento di attenzione: dalla considerazione delle limitazioni alla fioritura di un essere umano causate dalla sorte, a quelle causate da un altro essere umano.

Alla fine degli anni Ottanta, infatti, la Nostra aveva iniziato anche a lavorare presso il *World Institute for Development Economics Research* (WIDER), per la stesura degli *Human Development Reports*. Tale lavoro, svolto insieme all'economista Amartya Sen, ha portato, come accennato all'inizio, all'elaborazione di una prospettiva nuova per misurare la qualità della vita, lo sviluppo, la povertà e, di conseguenza, ridisegnare le politiche pubbliche. Comincia così l'elaborazione di una concezione dello sviluppo, in esplicito riferimento ad Aristotele, inteso come *fioritura umana*, ovvero come un processo di espansione delle libertà realmente godute dagli esseri umani.

Oggi l'approccio delle capacità è uno spazio di ricerca e dibattito interdisciplinare, che ha avviato significative iniziative di progettazioni e interventi contro la povertà, dalle molteplici ricadute pedagogiche⁶.

È stato Sen il primo a mettere l'accento sul fatto che la qualità della vita di un paese non può essere misurata solo sulla base della considerazione del prodotto interno lordo (PIL) di un paese o della sua industrializzazione. Queste e altre simili misure sono troppo ristrette e poco indicative: non dicono nulla della distribuzione della ricchezza e del reddito, in quanto la ricchezza può essere concentrata nelle mani di pochi, e paesi con dati complessivi simili possono nascondere grandi variazioni distributive. Infatti, le vite delle persone si differenziano spesso in base non alle risorse che questi possiedono (o non possiedono), bensì alla loro capacità di convertire tali risorse in effettivi *funzionamenti*: la correlazione tra risorse e libertà non è scontata, né uguale in tutti i luoghi e per tutte le persone. Pertanto, solo guardando alla distribuzione delle *capacità* e alla possibilità che esse si trasformino in *funzionamenti*, quindi superando un approccio contrattualistico e utilitaristico, potremmo interrogarci in modo efficace sullo sviluppo di un paese.

Riassumendo possiamo dire che lo sviluppo di un popolo non va inteso come sviluppo economico. E il tema della povertà, piuttosto che in termini di redditi, va studiato, compreso e affrontato in termini di carenze di capacità, quindi volgendo l'attenzione a ciò che le persone, in contesti sociali dati, sono realmente *capaci* di fare e di essere.

Il primo testo in cui viene delineata tale prospettiva si intitola *The Quality of Life* ed è del 1990; di cinque anni successivo è *Women, culture, and development: a study of human capabilities*⁷. A distanza di altri cinque anni, Martha Nussbaum ha pubblicato *Women and Human Development. The Capabilities Approach*⁸; questo testo, significativamente tradotto in italiano con il titolo *Diventare persone*, si apre con la constatazione che le donne in gran parte del mondo soffrono perché non hanno concreto accesso a quei *funzionamenti fondamentali* affinché la loro vita possa dirsi davvero umana: per loro è appunto difficile diventare ciò che sono, appunto persone umane, perché sono meno nutrite, la loro salute fisica è meno curata, sono più vulnerabili alla violenza. Inoltre, sono meno istruite: in molti paesi del mondo è più difficile per loro sia avere un'istruzione di base, sia una formazione al lavoro. E ciò accade sia per ingiuste organizzazioni sociali sia per deprivate condizioni culturali e per l'acritico perpetuarsi di tradizioni ingiuste che, all'interno delle famiglie, rendono normale da parte dei genitori avere aspettative e nutrire desideri differenti per il futuro, e quindi per la formazione, dei figli e delle figlie. Per Nussbaum occuparsi di educazione in prospettiva interculturale significa anche affrontare questi problemi di disuguaglianza.

Si noti che l'interesse per la condizione delle donne ha condotto Martha Nussbaum a chiedersi, insieme a Susan Moller Okin, se il multiculturalismo sia un male

⁶ Per una rassegna delle più significative di queste implicazioni: G. ALESSANDRINI (2014) (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum, Approccio delle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.

⁷ A. SEN – M. NUSSBAUM (1990), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford. M. NUSSBAUM – J. GLOVER (1995), *Women, culture, and development: a study of human capabilities*, Clarendon Press, Oxford.

⁸ M. NUSSBAUM (2000), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2001.

per le donne, se in qualche modo le danneggia⁹. La domanda provocatoria sottende il dubbio che le richieste avanzate da vari gruppi culturali, su base del rispetto delle differenze locali, possano essere davvero paragonabili alle richieste avanzate dalle donne. Queste autrici evidenziano che il multiculturalismo rischia di danneggiare le donne se diventa occasione di separazione e opposizione piuttosto che di rivendicazione di comuni diritti umani e se riduce le donne ad una minoranza tra le altre. La questione è non solo teoreticamente densa¹⁰, ma anche pedagogicamente rilevante. Non è qui possibile affrontarla, ma due aspetti sono subito evidenti: innanzitutto, il multiculturalismo viene inteso come un fatto e non automaticamente come un valore; in secondo luogo, sebbene la differenza sessuale, quindi la differenza femminile, venga spesso e troppo facilmente equiparata ad altre differenze, come quelle di classe o appunto come le differenze culturali, in ragione dell'esser di fatto nei secoli ugualmente penalizzate da meccanismi di discriminazione ed esclusione, tuttavia la differenza delle donne si impone come una differenza diversa da tutte le altre, perché in qualche modo le attraversa tutte e si pone ad un livello più fondamentale dell'umano.

Negli anni, la *Human Development and Capability Association* (HDCA), costituitasi come comunità internazionale e interdisciplinare di studiosi e di "pratici" che lavora nell'ambito dell'approccio delle capacità, ha portato avanti diversi progetti di sostegno alle donne, intesi come progetti di formazione e di sostegno alle capacità di lavoro autonomo.

In generale, il contributo specifico di Martha Nussbaum nell'elaborazione dell'approccio delle capacità, consiste nella stesura di una precisa *lista di capacità umane fondamentali*. Essa mira a fornire indicatori affidabili per il confronto sulla qualità della vita delle persone nei diversi paesi, ma soprattutto una base filosofica alla formulazione di quei principi costituzionali fondamentali che dovrebbero essere protetti e implementati dai governi, quale minimo essenziale per il rispetto della dignità umana. Tali capacità sono dieci e precisamente: 1) vita; 2) salute fisica; 3) integrità fisica; 4) sensi, immaginazione e pensiero; 5) sentimenti; 6) ragion pratica; 7) appartenenza; 8) relazione con le altre specie; 9) gioco; 10) controllo sul proprio ambiente, inteso sia come ambiente materiale sia come ambiente politico¹¹.

Come si vede, Nussbaum continua a pensare nel solco dell'etica aristotelica e, soprattutto dell'antropologia ad essa sottesa, ovvero sempre con lo sguardo rivolto alle possibilità di felicità e un'attenzione specifica alla vita concreta, ai bisogni e alle circostanze che segnano l'esistenza umana. Infatti, le voci della lista che riguardano aree che sono tutte non solo significative ma costitutive e fondamentali per le possibilità di una vita davvero umana: non sono bilanciabili o interscambiabili, in quanto ciascuna dotata di un proprio valore intrinseco. Inoltre, le voci sono state pensate per indicare opportunità tanto essenziali per la *floritura umana*, che esaminare la condizione di un individuo o di un gruppo su questa base non rischia di pregiudicare, ma promuove la libertà di ciascuno di tracciare il proprio *piano di vita*: si tratta di capacità molto generali e la loro specificazione è affidata ai singoli. Potremmo dire che sono gli spazi in cui ciascuna persona può elaborare e perseguire la propria concezione di vita buona.

⁹ S. MOLLER OKIN (1997), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2007.

¹⁰ Cfr. A. M. GRAZIANO (2006), *La sfida etica del multiculturalismo. Riflessioni su un saggio di Susan Moller Okin*, Edizioni Lavoro, Roma.

¹¹ Cfr. M. NUSSBAUM (2000), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 75-77.

Tuttavia, nel descrivere queste capacità si coglie come non sia sempre facile per tutti darvi effettiva realizzazione, a causa spesso di contesti fortemente deprivati o di assetti tradizionali che proprio per questo percepiamo subito come ingiusti e non rispettosi della dignità umana. Spesso poi le capacità non fioriscono per mancanza di istruzione ed educazione adeguata.

Infatti, nell'approccio delle capacità di Nussbaum si può riconoscere una visione dell'essere umano come bisognoso innanzitutto di educazione. Senza essa, le capacità umane non potrebbero fiorire in modo davvero umano. Piuttosto, le varie forme di *deprivazione educativa* possono mutilare e deformare la stessa capacità di desiderare dell'essere umano. È questa una delle ragioni per cui, contro ogni relativismo, Nussbaum argomenta che noi abbiamo bisogno di una teoria etica, di una concezione sul bene umano che abbia valore universale, essendo al contempo sensibile alle differenze e rispettosa dell'autonomia personale¹².

Nel testo *Diventare persone*, Nussbaum precisa in tal senso che non basta appellarsi ai desideri attualmente espressi da una persona per lavorare per il suo benessere e la sua *fioritura umana*: una data persona può dire di sentirsi soddisfatta e di scegliere liberamente anche in situazioni di grande povertà di beni e, soprattutto, di opportunità, semplicemente perché non conosce alternative e non ha avuto una formazione che le abbia dato gli strumenti necessari per riconoscere la sua stessa condizione di vita e le sue limitazioni¹³.

In particolare, poi, la quarta capacità della lista – *Sensi, immaginazione e pensiero* – viene così presentata dall'autrice:

poter usare i propri sensi per immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo "veramente umano", ossia in un modo informato e coltivato da un'istruzione, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare, formazione scientifica, ma niente affatto limitata a questo¹⁴.

D'altra parte precisa anche che «i sensi di un essere umano possono agire a un semplice livello animale se non sono coltivati *da un'educazione appropriata*, dal tempo libero per il piacere ludico e l'espressione di sé, dalla preziosa associazione con gli altri»¹⁵.

Riassumendo possiamo dire le capacità umane hanno bisogno di essere sostenute. Come l'autrice afferma più volte quello di capacità è un concetto esigente. Ed esige soprattutto educazione.

3. L'educazione delle emozioni

Nel percorso di ricerca di Nussbaum, dopo *La Fragilità del bene*, in parallelo con l'elaborazione dell'approccio delle capacità spiccano gli studi sul ruolo delle

¹² Cfr. M. NUSSBAUM (2000), *Why Practice Need Ethical Theory*, in S. J. BURTON (a cura di), *The Path of the Law and its Influence*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 50-86.

¹³ Per ulteriori approfondimenti: J. ELSTER (1983), *L'uva acerba. L'utilitarismo e la genesi dei voleri*, in A. SEN - B. WILLIAMS (1990) (a cura di), *Utilitarismo e oltre*, tr. it. Il Saggiatore, Milano, pp. 271-295; L. MOSCHINI, *Gender Mainstreaming e capabilities approach nella formazione alla cittadinanza*, in G. Alessandrini (2014) (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum...*, cit., pp. 170-195.

¹⁴ M. Nussbaum (2000), *Giustizia sociale...*, cit., p. 75.

¹⁵ Ivi, p. 73 (corsivo mio).

emozioni nella vita umana. Tra i diversi scritti spiccano lo studio del 1994, *La terapia del desiderio*, dedicato soprattutto all'etica ellenistica; il testo dell'anno successivo centrato sul ruolo dell'immaginazione narrativa per lo sviluppo delle abilità morali, dal titolo *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile* e, infine, il corposo volume *L'intelligenza delle emozioni*, del 2001, che porta a sintesi l'itinerario precedente e lo arricchisce di molti riferimenti, dalla psicologia dello sviluppo alla filosofia, alla letteratura. Il testo che abbiamo citato in apertura, *Coltivare l'umanità*, espressamente dedicato all'educazione interculturale si colloca in questo sfondo.

Se consideriamo nell'insieme questi studi, ne ricaviamo non solo un'interessante teoria delle emozioni, ma anche arricchimenti per la filosofia della persona che l'autrice ci aiuta a tracciare. Si tratta di arricchimenti preziosi quindi per la pedagogia, perché ogni impresa educativa sottende una certa idea dell'essere umano, quindi appunto una certa filosofia della persona¹⁶.

Per Nussbaum, le emozioni hanno un valore cognitivo e possono essere educate. Infatti sono specifiche forme di giudizio che ci danno informazioni su aspetti della realtà cui altrimenti non avremmo accesso; non ci dicono in che modo risolvere i problemi, ma suscitano e mantengono desta in noi l'attenzione per fatti e questioni che danno alla nostra vita valore umano, ovvero che sono importanti per il nostro pieno fiorire.

L'autrice osserva poi che nel considerare qualcosa importante per la nostra fioritura, riconosciamo il nostro essere manchevoli:

Le emozioni dipingono la vita umana come qualcosa di bisognoso e di imperfetto [...] I legami con i figli, i familiari, le persone amate, gli altri cittadini, il Paese, il proprio corpo e la propria salute: è questo il materiale su cui lavorano le emozioni; e questi legami, considerata la veemenza con cui possono essere modificati e spezzati, rendono la vita umana qualcosa di vulnerabile, in cui un controllo totale non è mai possibile¹⁷.

Le emozioni sono quindi riconoscimenti di bisogno. Ciò significa che le emozioni sono giudizi formulando i quali la persona si scopre vulnerabile; ed è questo il motivo fondamentale per cui molte persone cercano di ignorarle e reprimerle. La pensatrice sottolinea, inoltre, che la scoperta di essere deboli, dipendenti da altri, può suscitare rabbia vergogna o disgusto sproporzionati, tali da paralizzare lo sviluppo e le capacità morali, quasi che la nostra umanità fosse qualcosa da nascondere¹⁸. Per Nussbaum, se perdiamo l'occasione non solo di conoscerle, ma anche di comprenderne e allargarne il senso, cioè di educarle, vivremo al di sotto della nostra umanità. Sinteticamente potremmo dire che ci rende inumani una non adeguata educazione delle emozioni.

Dai diversi testi dedicati al tema, emerge che uno degli strumenti più adeguati per l'educazione delle emozioni è la formazione dell'immaginazione, la quale può avere luogo nello spazio della narrazione. Da un punto di vista pedagogico allora, soprattutto

¹⁶ Si tratta di una consapevolezza che si ritrova in diversi pedagogisti ed educatori appartenenti ad epoche, contesti e tradizioni anche lontane; per fare solo due esempi: E. STEIN (1994), *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, Città Nuova, Roma; E. TAYLOR – E. TISSDELL, *Adult Education Philosophy Informs Practice*, in «Adult Learning», 1999, 2, pp. 6-10.

¹⁷ M. NUSSBAUM (1995), *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1996, p. 77.

¹⁸ Cfr. EAD (2004), *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, tr. it. Carocci, Roma, 2007.

in prospettiva interculturale, il testo più rilevante tra quelli sopra citati è *Il giudizio del poeta*. La tesi che in queste pagine è sviluppata può essere così sintetizzata: leggere è un'attività formativa che insegna a immaginare situazioni di vita ed esperienze diverse, anche molto distanti dalle proprie.

Come esempi di ciò, fa riferimento al *Filottete* di Sofocle e a *Tempi Difficili* di Dickens. Alla tragedia perché, per le ragioni prima illustrate, la tragedia greca *educa* a riconoscerci, come esseri umani, quali animali bisognosi, esposti ai mutamenti della sorte; al romanzo sociale realista, perché offre della vita pubblica un'immagine molto diversa dai testi classici di economia: è questo un aspetto, come si può capire da quanto esposto nel paragrafo precedente, assai significativo rispetto all'itinerario di vita e di pensiero dell'autrice. Il romanzo di Dickens viene da lei considerato uno strumento prezioso per formare «l'immaginazione e i desideri in una maniera che sovverte quel modello scientifico di razionalità»¹⁹. Infatti, il lettore, immaginando le ragioni che muovono quel personaggio a comportarsi in un modo piuttosto che in un altro, e i sentimenti che lo animano, viene sollecitato a interrogarsi sul mondo interiore di un'altra persona e ad interessarsi ai destini altrui come fossero i propri, «considerando l'indigente come qualcuno che noi stessi potremmo essere e individuando nelle situazioni più comuni e anche più squallide il luogo in cui abbiamo fissato nella fantasia la nostra dimora»²⁰.

Come vedremo, tale capacità di *fissare la dimora nell'altro* e, in tal modo, estendere la nostra consapevolezza etica, è al cuore della proposta di educazione interculturale contenuta nella riflessione di Nussbaum. Proprio lo sviluppo dell'immaginazione narrativa ci rende attenti a quel dato antropologico a partire da cui si è snodato tutto il percorso che qui stiamo tracciando: solo grazie all'immaginazione, che ci rende capace di empatia e di compassione, possiamo vedere non siamo tutti ugualmente *liberi, uguali e indipendenti*. Le circostanze in cui le diverse vite si svolgono, gli incontri e le opportunità avute, come quelle mancate, sono spesso quella “sorte” che compromette le possibilità di fioritura di molti esseri umani. Un'educazione che rimane cieca su questo aspetto non sarà mai una buona educazione interculturale.

È opportuno allora soffermarci ancora sul testo *Il giudizio del poeta* e, in particolare, sulla lettura che l'autrice fa di uno dei personaggi di *Tempi difficili*: l'“educatore” Thomas Gradgrind, direttore della scuola-modello di Cokerown. A suo modo di vedere, la sola cosa necessaria sono i fatti e il primo monito di un buon educatore è *mai immaginare: è un uomo di fatti e calcoli*, per il quale l'educazione deve essere *a riga e squadra dalla culla in poi*. Così ai suoi figli Tom e Luisa impedisce di immaginare; piuttosto fa studiare loro esclusivamente statistica, matematica, scienze. Nussbaum riprende l'amaro commento di Dickens: questi bambini non avevano mai imparato filastrocche come *Brilla Brilla Stellina*; pertanto non avevano mai intravisto un viso sulla faccia della luna.

La Nostra riconosce in Gradgrind la *mente economico-utilitaristica* che riduce ogni differenza qualitativa a quantità, che cerca la soluzione di ogni problema nei calcoli, che aggrega i dati ottenuti sulle vite individuali, trascurando ogni *separatezza ontologica* – così l'autrice si esprime – tra le persone: l'analisi della vita umana di cui Grandgrind non è esatta come, invece, esatti i suoi calcoli; dinanzi a molti suoi

¹⁹ EAD (1995), *Il giudizio del poeta*, cit., p. 19.

²⁰ Ivi, pp. 54-55.

importanti aspetti rimane *cieca*. Non tiene per nulla conto della complessità interiore delle persone, dei loro desideri, dei loro sforzi per fiorire come persone.

L'autrice spiega che, invece, proprio imparando ad ascoltare prima e a narrare poi storie, semplici racconti e filastrocche, il bambino comincia ad imparare a immaginare, cioè ad attribuire una vita complessa andando oltre a ciò che percepisce con i sensi; comincia così ad acquisire *capacità morali fondamentali*. Quando il bambino impara ad immaginare, impara certamente qualcosa di inutile: non si può fare nessun uso del dialogo con una stellina. Così, il bambino che ascolta storie e poi le racconta, impara che quanto vale nella vita umana non è solo ciò che si può usare; rendendosi conto che quanto costruisce con l'immaginazione è privo di qualsiasi fine oltre la stessa attività di immaginare, comincia a sperimentare che esistono attività degne di essere desiderate per nient'altro che per sé stesse. Inoltre, il bambino che è sostenuto nel suo immaginare una piccola stella dotata di vita, rivolgendole parole, le attribuisce un'interiorità che è, da una parte, simile alla sua ma che, dall'altra, rimane sconosciuta: questo tipo di apprendimento è essenziale perché si sviluppi in lui empatia. Infatti, quel bambino potrà diventare via via capace di immaginare anche l'esperienza di altre persone, considerando gli altri per certi versi simili a lui, per altri sempre misteriosi: come non è possibile vedere sensibilmente, o misurare, l'interiorità allo stesso modo invisibile e indisponibile rimane per noi l'interiorità degli altri.

Pertanto, l'immaginazione è essenziale per la vita morale, quindi per la personale felicità, ma anche per la vita civile, quindi per la felicità pubblica. Nussbaum pone in luce il fatto che spesso siamo informati di molte cose che gli altri stanno vivendo, ma ci teniamo a distanza da un tale sapere, che non suscita nulla in noi; senza una qualche vicinanza emotiva, sapere che, ad esempio, un altro sta soffrendo, significa in fondo *non saperne nulla*.

In tal senso, ella cita ampiamente anche l'*Emilio* di J.J. Rousseau. Il pedagogista ginevrino – nota Nussbaum – descrive un Émile che ha sofferto e che sa riconoscere che anche gli altri soffrono.

Vede gesti che indicano la sofferenza, e il suo maestro gli assicura che significano per gli altri ciò che significherebbero per lui. Ma, sostiene Rousseau, Émile non crede o giudica realmente che sia così, fino a quando non è divenuto capace di immaginarsi vividamente le loro sofferenze. [...] “Vedere senza sentire non significa sapere”²¹.

Intuiamo, a questo punto del nostro percorso, perché per Nussbaum la compassione, come forma di empatia, abbia un rilievo per l'educazione alla vita democratica, che non può prescindere dal formare una sensibilità adeguata a cogliere, *sentendole*, le tante ingiustizie del nostro tempo, le differenze non tanto tra le capacità umane, ma tra le effettive possibilità di farle o non farle diventare attuali e trasformarle in effettivi funzionamenti.

Nussbaum ci invita a considerare in tal senso anche quanto leggiamo nella *Retorica* di Aristotele sulla compassione. Vi sono infatti individuati tre requisiti cognitivi della compassione: reputare che la sofferenza sia seria; credere che la persona non meriti tale sofferenza, quindi che l'evento in questione sia un rovesciamento della sorte non imputabile alla responsabilità di chi soffre; essere consapevoli che anche a noi potrebbe accadere qualcosa di simile. L'immaginazione ha quindi un ruolo cruciale: è

²¹ EAD. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2004, p. 389.

l'immaginare le proprie simili possibilità che ci permette di riconoscere la nostra analoga fragilità, ovvero di «rendersi vulnerabile nella persona di un altro»²².

Sia Aristotele sia Rousseau indicano che, nell'essere formata, bisogna che la persona percepisca la propria vulnerabilità: *non guardi mai dall'alto della sua gloria le sventure degli infelici e le sofferenze dei poveri*, per dirla con il pedagogista ginevrino. Riprende, infatti, il passo rousseauiano in cui l'autore si augura che Emilio osservi e *senta* le calamità umane ed esorta i precettori a scuotere, persino ad atterrire la sua immaginazione con i pericoli dei quali ogni uomo è sempre circondato: «Lo renderemo timido e pavido, direte voi. Vedremo in seguito; ma per ora cominciamo col renderlo umano, che è lo scopo che più ci sta a cuore»²³.

Non sembra un caso allora che proprio all'indomani dell'attacco alle Torri Gemelle del 2001, Nussbaum interveniva su giornali e in dibattiti pubblici, parlando non solo di giustizia, ma di compassione, come abilità morale che permette di uscire da sé e comprendere l'altro²⁴. E altrove ha scritto:

Capire come vivono queste persone, quali sono le loro difficoltà, che sorta di immaginario e possibilità critiche mette a loro disposizione l'*istruzione ricevuta* ci aiuta a pensare alle cose di cui ha bisogno la democrazia per rafforzarsi. Vedere, invece, come i ragazzi sono allevati per diventare assassini di innocenti [...] ci fa capire ciò che la politica deve assolutamente evitare in prospettiva²⁵.

Si tratta di indicazioni preziose per l'educazione interculturale.

4. Coltivare l'umanità

Come detto nel 1997, Nussbaum pubblica il testo dedicato espressamente al nesso tra multiculturalismo ed educazione.

In esso si osserva in primo luogo che la globalizzazione e il multiculturalismo sono realtà irreversibili e quindi anche l'educazione ha oggi una costitutiva dimensione globale. Ella spiega che il termine multiculturalismo, oggi usato e abusato, rimanda innanzitutto a una realtà politica e sociale sempre più animata da identità diverse, un mondo nel quale le culture sono sempre più vicine, sempre più interdipendenti. Pertanto lavorare per un'educazione davvero interculturale significa sviluppare un'idea dell'educazione capace di guidarci nella comprensione di alcuni grandi problemi contemporanei, soprattutto quelli legati al rapporto – oggi tutto da ripensare – tra l'universale e il particolare, tra l'eguaglianza e la differenza, tra le tradizioni e il loro rinnovamento²⁶; oppure – si potrebbe dire – tra la realtà umana e le sue diverse interpretazioni. Sul piano della pratica educativa, significa lavorare per un esercizio riflessivo individuale e collettivo²⁷.

²² Ivi, p. 384.

²³ J. J. ROUSSEAU, *L'Emilio*, citato in Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, cit., p. 261.

²⁴ Cfr. F. ABBATE (2005), *L'occhio della compassione. Immaginazione letteraria e democrazia globalizzata in Martha Nussbaum*, Studium, Roma.

²⁵ M. NUSSBAUM (2007), *Lo scontro dentro le civiltà. Democrazia, radicalismo religioso e futuro dell'India*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2009.

²⁶ Rimando al mio: *Multiculturalismo e nuovo realismo morale*, in «Pedagogia e Vita», 2013, pp.113-135.

²⁷ Cfr. E. GRIMALDI – R. SEMPIERI (2013) (a cura di), *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Il tema della riflessione, in riferimento al pensiero pedagogico di Dewey ma anche all'autoesame socratico, quindi all'ideale di una vita esaminata, diventa infatti la chiave per un'autentica educazione al cosmopolitismo. Ecco l'ideale etico ed educativo del *cittadino del mondo* richiamato all'inizio.

In *Coltivare l'umanità*, Nussbaum descrive non solo alcune esperienze esemplari di educazione interculturale, ma a partire da esse offre delle indicazioni sul senso dell'educare e alcune conseguenti direzioni di metodo educativo. Il dialogo diventa la chiave di tale metodo. Infatti, l'autoesame socratico è considerato, anche nel confronto con il pensiero di Seneca e di Cicerone, un modo per riflettere e considerare la cultura di appartenenza in chiave critica, lavorando sulla capacità di ascoltare, interrogare e argomentare.

Dalla *persona educata* – tema centrale nel pensiero pedagogico liberale nel quale l'autrice è stata educata – ci si aspetta che sia capace non solo di amare le proprie radici, ma di conoscere quelle degli altri, e di aggirare le barriere che esse creano, sapendo anche decodificare, con un'adeguata immaginazione morale e una sapiente empatia, la natura dei problemi vissuti in prima persona da esseri umani diversi da noi, dentro contesi e tradizioni diverse dalle nostre. Un cittadino del mondo è, infatti, capace di una fedeltà al genere umano capace di prevalere, pur senza cancellarla, sulla fedeltà al gruppo di appartenenza. In altri termini: essere educati in modo interculturale significa imparare a pensarsi innanzitutto non come statunitensi, italiani, tedeschi, francesi, ecc., ma fondamentalmente come esseri umani.

Per fare ciò bisogna anche cambiare i curricula scolastici e accademici: aiutare gli educandi ad ampliare e coltivare la loro conoscenza sui periodi storici precedenti, sulle culture non occidentali, sulle minoranze nel nostro paese, sulle differenze sessuali e di genere. Soprattutto occorre, attraverso questi contenuti, educare l'immaginazione narrativa.

Anche in questo testo infatti viene valorizzata molto in tal modo la capacità empatica, come abilità morale di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di comprendere la sua storia personale, rivivendo in qualche modo le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze (senza dove necessariamente approvare tutti gli assunti di base della sua cultura, né le ragioni delle sue scelte personali); si tratta piuttosto di saper considerare l'altro «vasto e profondo, portatore di differenze e di pensieri nascosti degni del massimo rispetto»²⁸. In fondo, si tratta di considerare ogni cultura, ogni persona, come una narrazione che mi interpella ad aprirmi su un mondo sconosciuto²⁹.

Questo è un ulteriore esercizio che aiuta a rivisitare le proprie convinzioni, i propri pregiudizi, le proprie acritiche assunzioni su molti aspetti della vita. In riferimento alla matrice aristotelica del suo pensiero e alla sua elaborazione dell'approccio delle capacità, possiamo dire che, per Nussbaum, coltivare l'umanità significa comprendere come i bisogni e gli scopi comuni, alla ricerca di una vita degna di essere vissuta, vengano realizzati in modo diverso e in circostanze diverse.

Interessanti poi le pagine che descrivono gli atteggiamenti pericolosi che lo studio delle culture non occidentali può produrre: quello dello *sciovinismo descrittivo*,

²⁸ M. NUSSBAUM (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea*, tr. it. Carocci, Roma, 1999, p. 104.

²⁹ Come è noto, una prospettiva simile è stata sviluppata da D. DEMETRIO e G. FAVARO (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze.

secondo il quale si disconoscono le differenze e si vedono solo i punti in comune, leggendo l'altro con le categorie della realtà a noi familiare, e quello del *romanticismo descrittivo*, alla luce del quale si vede tutto quello che non è uguale come troppo distante, esotico. In entrambi i casi si cade in pregiudizi etnocentrici e si nega la possibilità di un autentico dialogo interculturale.

Sul piano della pratica educativa – potremmo aggiungere – si rimane a livello di strategie educative di tipo *compensatorio*, dove, come nota Portera, la presenza di culture “altre” è in fondo intesa e vissuta come un fattore di disagio, più che come una risorsa³⁰. Viceversa possiamo accogliere quanto scrive Bellingreri a proposito della comunicazione fra le culture e delle sue condizioni di possibilità:

perché si dia una comunicazione interculturale, è necessario intendere e vivere la situazione storica e sociale della multiculturalità in una prospettiva di impegno etico e politico; è la meta cui deve tendere il lavoro educativo delle nuove generazioni. Ora questo implica [...] aiutare i giovani a diventare sensibili ad un'etica di principi e di diritti umani universali; si potrebbe anche dire, in modo più sintetico, che il compito prioritario è di educarli a riconoscere sempre nell'altro il suo esser persona³¹.

La riflessione filosofica di Nussbaum mi sembra possa essere considerata una forma di personalismo adeguato al nostro tempo.

In una simile prospettiva, infatti, ella critica anche le politiche dell'identità, che hanno come ideale l'assimilazione, più che l'integrazione delle differenze: lamenta il fatto che sotto l'etichetta di “multiculturalismo” è emerso in alcuni casi un filone di pensiero *contrapposto all'umanesimo*, che celebra la differenza, come tale, quindi in modo acritico e dogmatico; il “cittadino del mondo” che l'autrice tratteggia non può intendere il multiculturalismo in questo modo. Piuttosto, poiché l'universalismo di cui Nussbaum si fa promotrice, è un *universalismo sensibile alle differenze*, il vero cittadino del mondo è quello capace di riconoscere in ogni cultura e in ogni singolo individuo i tratti di una comune umanità, senza con questo accettare acriticamente tutto ciò che essa esprime e porta con sé. La filosofa mette spesso in guardia dal pericolo di «non cogliere adeguatamente la distinzione che intercorre fra la tolleranza e il rifiuto di esprimere giudizi di valore, pensando che la tolleranza nei confronti degli altri implichi astenersi dai giudizi sulle loro azioni»³².

Come si diceva prima, per Nussbaum il multiculturalismo come tale non è un valore e non basta genericamente parlare di rispetto per le differenze. Il fatto che questa pensatrice sia una voce autenticamente critica e mai ideologica sulle questioni legate all'incontro tra le culture, si evince anche dal testo dedicato alla realtà dell'India; in esso, in contrasto con la visione semplicistica che vede l'opposizione tra l'Occidente e l'Islam in termini di “scontro di civiltà”, tra un “noi qui” e un “loro, là fuori”, Nussbaum denuncia i radicalismi interni al territorio indiano e il nazionalismo induista come minaccia interna alla democrazia. Così ella rileva che la vera battaglia che una democrazia deve saper condurre – e si tratta della *buona battaglia*, potremmo chiosare, di ogni educazione interculturale – è quella indicata da Gandhi: «quella all'interno del

³⁰ A. PORTERA (2016), *Pedagogia interculturale: cosa non è e cosa dovrebbe essere*, in M. MUSCARÀ – S. ULIVIERI, a cura di, *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa, pp. 271-279.

³¹ A. BELLINGRERI (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano, p. 161.

³² M. Nussbaum (1997), *Coltivare l'umanità...*, cit., p. 151.

singolo individuo, fra la spinta al dominio e alla mortificazione dell'altro e la volontà di vivere rispettosamente su basi di compassione e di uguaglianza, con tutta la vulnerabilità che una tale scelta di vita comporta»³³. E conclude: «L'autentico "scontro di civiltà non è "là, all'esterno", fra bravi occidentali e fanatici musulmani. È "qui", dentro ciascuno di noi", perché tutti oscilliamo penosamente tra un'aggressività autoprotettiva e la capacità di vivere nel mondo insieme agli altri»³⁴.

Negli anni questa visione articolata del multiculturalismo e quindi dell'educazione interculturale è stata ulteriormente sviluppata. Gli autori della tradizione classica occidentale fin qui citati sono stati ulteriormente studiati, ma anche messi in relazione al pensiero pedagogico non occidentale³⁵.

Riassumendo possiamo dire che il modello di educazione interculturale prospettato da Nussbaum si articola in tre capacità essenziali per coltivare l'umanità del mondo di oggi. La prima è la capacità di giudicare criticamente le tradizioni delle comunità in cui si è nati e, quindi, sé stessi. La seconda è l'attitudine a concepire sé stessi come esseri umani legati ad altri da interessi comuni, dal fatto di essere sia capaci, sia bisognosi, quindi essenzialmente segnati dal bisogno di un reciproco riconoscimento. Infine, la terza capacità necessaria per l'educazione in un mondo multiculturale è l'immaginazione narrativa e, quindi, l'empatia.

5. Il bisogno dei saperi umanistici

Tutta la riflessione condotta negli anni sul multiculturalismo ha trovato poi una sintesi pedagogica adeguata ed efficace nel testo del 2010, dal titolo *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Riprendendo le istanze di fondo dell'*approccio delle capacità*, ella muove una precisa critica a quelle concezioni dell'istruzione che non considerano il fatto che sviluppo non significa solo sviluppo economico e ne svela le ricadute sul piano educativo: molti sono i casi in cui, considerando il profitto non il mezzo dello sviluppo umano, ma il suo fine si impartisce solo un'istruzione tecnica, mirante all'efficacia; si dimentica allora di coltivare il pensiero critico. Soprattutto, sembra spesso dimenticato il rilievo propriamente umano e umanizzante dei saperi umanistici. Ciò genera, agli occhi dell'autrice, una crisi silenziosa, ma molto pericolosa. Scrive infatti: «Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; 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 la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone.

Ella si sofferma a considerare le scelte di molti leader contemporanei: per loro la spinta al profitto è la cosa più importante a pensare che la scienza e la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro paesi. Naturalmente Nussbaum non vuole

³³ Ead. *Lo scontro dentro le civiltà*, cit., p. 17.

³⁴ Ivi, p. 435.

³⁵ M. NUSSBAUM (2009), *Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education*, in H. SIEGEL (a cura di), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford-New York, pp. 52-65.

negare l'importanza dell'istruzione tecnico-scientifica; piuttosto ci sembra di poter dire che questi leader le appaiono miopi come il Grandgring di *Tempi difficili*. Le appaiono incapaci di vedere la realtà della vita umana in tutta la sua complessità, in tutta la sua ricchezza ma anche in tutta la sua fragilità, quindi nell'articolato bisogno di cura educativa che richiede.

Scrive infatti:

La mia preoccupazione è che altre capacità, altrettanto importanti, stiano correndo il rischio di sparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta. Tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come "cittadini del mondo"; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro³⁶.

Rispetto a questa diagnosi, Nussbaum individua alcune risorse cruciali, chiamando in causa non immediatamente l'università, come nel testo del 1997, ma la scuola: quasi a voler dire che l'autentica educazione ad una cittadinanza multiculturale è da considerarsi tra i "saperi di base" per il mondo di oggi. Infatti, pur riconoscendo l'importanza della famiglia e del gruppo dei pari (in particolare in relazione ad una formazione della vita affettiva), afferma che è soprattutto ciò che la scuola fornisce, anche tramite i programmi, i libri di testo e i principi che li ispirano, ad incidere in modo decisivo sullo sviluppo dei bambini e, quindi, della società. Di conseguenza pone chiaramente la domanda: cosa può e deve fare la scuola per formare i cittadini di una democrazia che voglia davvero esser tale? Ecco di seguito la sua sintesi che potremmo definire un esempio incisivo di teoria del metodo educativo (in cui sembra confluire tutto il percorso teorico dell'autrice sul multiculturalismo): si tratta di direzioni di lavoro affidate all'opera degli educatori, nello spazio di un apprendimento autenticamente cooperativo³⁷.

- 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 dissenziente³⁸.

³⁶ M. NUSSBAUM (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. Carocci, Roma, 2011, p. 27.

³⁷ Per ulteriori approfondimenti: F. GOBBO (2002), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma; D. ZOLETTO (2006), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.

³⁸ M. Nussbaum (2010), *Non per profitto...*, cit, p. 63.

Nussbaum stessa commenta: «Questo è un programma estremamente impegnativo»³⁹. Ma dire educazione interculturale oggi significa nominare una meta esigente e, appunto, un lavoro impegnativo che non può essere trascurato perché in esso si gioca ormai ogni nostra possibilità di *vita davvero buona* e di *fioritura umana*.

Riferimenti bibliografici

- ABBATE F. (2005), *L'occhio della compassione. Immaginazione letteraria e democrazia globalizzata in Martha Nussbaum*, Studium, Roma.
- ALESSANDRINI G. (2014) (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum, Approccio delle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- BELLINGRERI A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano.
- D'ADDELFIO G., *Multiculturalismo e nuovo realismo morale*, in «Pedagogia e Vita», 2013, pp.113-135.
- EAD., (2016), *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano.
- DEMETRIO D. e FAVARO G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze.
- ELSTER J. (1983), *L'uva acerba. L'utilitarismo e la genesi dei voleri*, in A. SEN - B. WILLIAMS (1990) (a cura di), *Utilitarismo e oltre*, Il Saggiatore, Milano, pp. 271-295
- GOBBO F. (2002), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma
- GRAZIANO A.M. (2006), *La sfida etica del multiculturalismo. Riflessioni su un saggio di Susan Moller Okin*, Edizioni Lavoro, Roma.
- GRIMALDI E. – SEMPIERI R. (2013) (a cura di), *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- MOLLER OKIN S. (1997), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2007.
- MOSCHINI L. (2014), *Gender Mainstreaming e capabilities approach nella formazione alla cittadinanza*, in G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum...*, cit., pp. 170-195.
- NICOLACI G. (1999), *Può l'azione concludere un sillogismo. Sulla teoria aristotelica del sillogismo pratico*, in Id., *Metafisica e metafora. Interpretazioni aristoteliche*, L'epos, Palermo, pp. 95-110.
- NUSSBAUM M. – GLOVER J. (1995), *Women, Culture, and Development: a Study of Human Capabilities*, Clarendon Press, Oxford.
- NUSSBAUM M. (1986), *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1996.
- EAD. (1995), *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1996.

³⁹ Ibidem.

- EAD. (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea*, tr. it. Carocci, Roma, 1999.
- EAD. (2000a), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2001.
- EAD. (2000b), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 75-77
- EAD. (2000c), *Why Practice Need Ethical Theory*, in S. J. BURTON (a cura di), *The Path of the Law and its Influence*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 50-86.
- EAD. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, tr. it. Bologna, 2004.
- EAD. (2004), *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, tr. it. Carocci, Roma, 2007.
- EAD. (2006), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2007.
- EAD. (2007), *Lo scontro dentro le civiltà. Democrazia, radicalismo religioso e futuro dell'India*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2009.
- EAD. (2009), *Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education*, in H. SIEGEL (a cura di), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford-New York, pp. 52-65.
- EAD. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. Carocci, Roma, 2011.
- PORTERA A. (2016), *Pedagogia interculturale: cosa non è e cosa dovrebbe essere*, in M. MUSCARÀ – S. ULIVIERI (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa, pp. 271-279.
- SEN A. - NUSSBAUM M. (1990), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- STEIN E. (1994), *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, tr. it., Città Nuova, Roma.
- TAYLOR E.– TISDELL E., *Adult Education Philosophy Informs Practice*, in «Adult Learning», 1999, 2, pp. 6-10.
- ZOLETTO D. (2006), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.