

MENTE ASSORBENTE E CAPACITAZIONE

Ripartire da Maria Montessori

Umberto Margiotta
Ca'Foscari Venezia

La scuola e la pedagogia italiane hanno un grande debito di riconoscenza nei confronti di Maria Montessori, che ha precorso i tempi ed ha avuto il coraggio di avviare un progetto pedagogico innovativo basato sulla centralità dell'alunno e sull'idea del bambino come persona generativa. Conoscere e valorizzare il potenziale educativo del bambino come leve prioritarie per il suo apprendimento generativo: questo è stato il principio ispiratore, e la grande novità, del pensiero pedagogico di Maria Montessori.

1. La scoperta del bambino

Agli inizi del XX secolo, il modo di considerare il bambino subisce rapide e profonde trasformazioni nell'esperienza e nella riflessione pedagogica. L'infanzia viene studiata da diverse prospettive producendo informazioni utili sotto il profilo medico, psicologico, legislativo, economico e si passa da una cultura in cui all'infanzia non viene attribuito nessun valore significativo, all'idea del bambino riconosciuto nei suoi diritti come persona. Nel contesto dell'Attivismo pedagogico di inizio secolo¹ Maria Montessori elabora un principio educativo basato sulla centralità del bambino inteso come "embrione spirituale"² in cui lo sviluppo psichico si associa allo sviluppo biologico. Si tratta di "principio" educativo e non di "metodo", che più tardi la pedagogia internazionale riconoscerà come principio ontologico di educabilità. Come la Montessori chiarisce con avveduta anticipazione, "non è un metodo di educazione che bisogna considerare: è la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l'educazione"³. Al metodo si sostituisce l'idea di un'educazione intesa come "aiuto" (La zona di sviluppo prossimale di Vigotskij, lo scaffolding di Bruner) affinché la personalità umana sia in grado di conquistare la sua indipendenza e un mezzo per liberare il bambino dall'oppressione dei pregiudizi antichi sull'educazione⁴.

Il processo di formazione della personalità a Maria Montessori appare inesplorato come se si trattasse di qualcosa "rimasto sepolto nell'inconscio" ricoperto da tanti "pregiudizi da superare". Il bambino costituisce la parte ignota dell'uomo, la sua dimensione inesplorata, ma determinante. I due termini bambino-adulto stanno tra loro in un rapporto di potenza e di atto e in un rapporto di continuità che hanno portato la studiosa a chiamare il bambino "Uomo"⁵.

Il 6 gennaio 1907 a Roma nel quartiere popolare di San Lorenzo, viene inaugurata la prima "Casa dei Bambini", appellativo che ricorda il concetto di ambiente familiare⁶, in realtà si tratta di un originale modello di scuola dell'infanzia, un vero e proprio laboratorio didattico, in cui sperimentare il materiale per l'educazione scientifica dei sensi già utilizzato con i bambini disabili e verificare differenze di reazioni e modalità di relazione con l'ambiente.

L'idea della Maria Montessori che bambini con deficit mentali presentassero caratteri in comune con bambini normodotati di età inferiore era idea destinata a suscitare polemiche ancor oggi. I ricercatori sanno, infatti, che la differenza tra soggetti con deficit e soggetti normodotati non risiede tanto nel processo di apprendimento quanto nelle diverse opportunità di apprendimento che vanno offerte al bambino a partire dall'osservazione dei suoi comportamenti motori, cognitivi, socio-affettivi. Dall'analisi dei malesseri della scuola del suo tempo, perpetratrice di ingiustizia sociale nei confronti dei bambini svantaggiati, Maria Montessori elabora gli obiettivi principali di una riforma della scuola che, attraverso la conoscenza dello scolaro e il rifiuto dell'uniformità dei metodi, avrebbero potuto portare all'allestimento di ambienti di apprendimento ottimali per lo sviluppo di tutti i bambini.

Per questo bambino laborioso che costruisce autonomamente il suo percorso di conoscenza, la Montessori crea una nuova scuola, che rompe con la tradizione dell'asilo infantile, inteso quale luogo di custodia, per proporsi istituzionalmente come scuola dell'infanzia.

La scoperta del segreto dell'infanzia invoca uno spazio idoneo per liberare le potenzialità creative della costruzione della personalità. Basta sottrarre il bambino alle influenze negative dell'adulto, alle inibizioni e alle repressioni del suo bisogno di attività e collocarlo in un ambiente adatto alle sue possibilità d'azione, perché si riveli l'autentica natura dell'infanzia, quella cioè di un bambino dotato di una straordinaria energia creativa e di insospettite potenzialità di sviluppo.

La riforma della scuola, per Maria Montessori, è qualcosa di più che lotta per il rinnovamento dei metodi: è l'avvio di un processo di rigenerazione dell'umano. Questo movimento non si riferisce a nessuna nazione particolare e a nessun indirizzo politico, ma si riferisce unicamente all'uomo nel suo valore di persona, sopra

¹ Cfr. L. ROSATI, M. DE SANTIS, *Genesi dell'azione educativa. Antologia del Novecento*, Morlacchi ed., Perugia 2003

² M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 61

³ M. MONTESSORI, *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1968, p. 11

⁴ *Ivi*, Cfr. inoltre M. MONTESSORI, *La Scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1966

⁵ *Ivi*, p. 12

⁶ M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999, p. 148

ogni politica o nazione specifica, ed educare diventa un “fatto sociale ed umano”, universale. La guida, il primo maestro nel processo educativo è il bambino, con lo slancio delle leggi cosmiche che lo conducono inconsciamente alla piena realizzazione di sé: “non quello che noi chiamiamo “la volontà del bambino”, ma il misterioso volere che dirige la sua formazione”⁷.

In tal modo, la crescita non è solo un “aumento armonioso di volume”, ma una trasformazione. L’uomo è lo scultore di se stesso, “spinto da una misteriosa forza interiore a raggiungere una determinata forma ideale. La crescita può essere definita una ricerca della perfezione, sotto la spinta di un impulso vitale”⁸.

Il periodo della crescita è suddiviso in due sottofasi. Nella prima sottofase, da zero a tre anni, la mente del bambino si configura come “mente assorbente”⁹ e assimila inconsciamente, ma in modo selettivo, i dati coi quali viene in rapporto nel suo ambiente. È la fase originaria dello sviluppo, la più creativa e, in questi primi tre anni di vita, l’embrione spirituale giunge alla propria incarnazione e costruisce le strutture fondamentali della personalità. L’apprendimento, in questo periodo, si identifica col vivere stesso e diventa una sorta di processo vitale durante il quale il bambino realizza le prime forme di adattamento all’ambiente. La seconda sottofase del primo periodo della crescita va dai tre ai sei anni e occupa gli anni della scuola dell’infanzia. Alla mente assorbente, che continua a mantenere viva l’energia di assimilazione, si accosta la mente cosciente che ubbidisce al bisogno del bambino di mettere ordine nell’enorme cumulo di impressioni assorbite nel periodo precedente. È il momento in cui, secondo Maria Montessori, si giustifica e si impone l’introduzione di materiale scientificamente studiato, capace di offrire al bambino l’alfabeto dell’organizzazione logica dei suoi contenuti mentali¹⁰. Il materiale di sviluppo è il prodotto delle scelte operate dai bambini di tutto il mondo sulla base degli interessi che hanno manifestato attraverso i loro processi di concentrazione, di ripetizione degli esercizi, di sviluppo complessivo delle loro personalità. Il materiale è costruito sulla base dell’isolamento di singole qualità sensoriali e adempie alla funzione di mediare i rapporti conoscitivi del bambino con il suo ambiente¹¹. L’educazione prescolastica assume, così, le forme di una vera e propria scuola dell’infanzia, con propri contenuti e metodi, fondati su una serie di esercizi sensoriali, condotti per via analitica, ed esercizi di vita pratica di applicazione delle acquisizioni sensoriali nelle situazioni comuni della vita quotidiana¹².

Se il bambino che entra nella scuola dell’infanzia è, per Maria Montessori, un bambino spezzato che per reagire è dovuto scappare rifugiandosi nei capricci o nel mondo dell’immaginazione¹³, allora “è sull’ambiente che bisogna agire per liberare le manifestazioni infantili: il bambino si trova in un periodo di creazione e di espansione e basta solo aprirgli la porta. [...] Così preparando l’ambiente aperto, l’ambiente adatto al momento vitale, deve venire spontanea la manifestazione psichica naturale e perciò la rivelazione del segreto del bambino”¹⁴. L’ambiente comprende la struttura, il materiale della scuola, il materiale scientifico, l’insieme delle attività di vita pratica, e l’insegnante. La struttura non è costruita per i bambini ma è dei bambini, ed è ordinata in modo che i bambini la sentano veramente loro e Maria Montessori insiste sull’importanza che l’intero arredamento sia proporzionato all’età del bambino. Alla maestra spetta il compito di organizzare l’ambiente e di mostrare l’uso corretto del materiale per dedicare ogni attenzione all’osservazione dei comportamenti individuali e attendere la normalizzazione. I suoi compiti sono di aiuto finalizzato ad uno sviluppo che deve potersi compiere secondo i ritmi della natura e nella direzione originale di ciascuna individualità.

“La mente del bambino è come un campo fertile, pronto a ricevere quello che germinerà poi in forma di cultura”¹⁵. “Egli non assorbe più passivamente le impressioni, non si accontenta più di accettare

⁷ *Ivi*, p. 24.

⁸ M. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 168

⁹ *Ivi*, p. 26

¹⁰ M. MONTESSORI, *La Scoperta del bambino*, op. cit., p. 109

¹¹ *Ivi*, p. 112

¹² *Ivi*, p. 96

¹³ M. MONTESSORI, *Il segreto dell’infanzia*, op. cit., p. 56

¹⁴ *Ivi*, p. 146

¹⁵ M. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 15

semplicemente i fatti, ma vuole capire da solo. Con lo svilupparsi della sua attività morale egli desidera giudicare da sé, con criteri che spesso saranno completamente diversi da quelli dei suoi insegnanti”¹⁶.

3. Apprendimento generativo e qualità dell'educazione

Nel mondo le scuole Montessori godono di un credito di eccellenza che le altre scuole non hanno- Due recenti ricerche, una statunitense (2006), l'altra italiana(2008) che mettono a confronto i risultati di apprendimento in vari ambiti tra gruppi di bambini che frequentano scuole Montessori e gruppi di bambini della scuola tradizionale¹⁷, ne danno atto.

I traguardi assicurati nelle scuole Montessori riguardano: il conseguimento di una cultura sensoriale evoluta; l'esplosione della scrittura e della lettura; la formazione della mente matematica; la cultura antropologica che supera il nozionismo e lancia il bambino in una visione cosmica dei fenomeni naturali ed umani. Lo sviluppo psichico del bambino in queste scuole si organizza con l'aiuto di stimoli esterni che devono essere per Maria Montessori sperimentalmente determinati. “Il bambino lasciato *libero* nelle sue attività deve trovare nell'ambiente qualche cosa di *organizzato* in rapporto diretto alla sua *organizzazione* interiore che sta svolgendosi per leggi naturali. [...] bisogna che l'ambiente contenga i mezzi per l'autoeducazione”¹⁸.

Nel metodo Montessori la conoscenza è il mezzo necessario alla costruzione della personalità libera e autonomamente adattata agli standard di una vita superiore. Il rapporto mente/cultura/società è stato intravisto chiaramente da Maria Montessori come il programma centrale della nuova scuola. Gli standard montessoriani hanno il carattere dell'universalità e non sono culturalmente vincolati poiché in essi non sono rintracciabili caratteri continentali, nazionali o locali. La pedagogia montessoriana si fa interprete di un bambino senza frontiere, un bambino unico, identico e sempre uguale, con istinti e poteri identici e uguali. Le diversità non lo disturbano nel suo lavoro creativo di base. Il metodo Montessori è l'unica esperienza educativa e scolastica che si applica nel mondo restando identica a se stessa e conseguendo standard di apprendimento le cui variazioni sono determinate esclusivamente dalle differenze personali. Gli standard di qualità accentrando su di sé il progetto della scuola operano una selezione o uno sfoltimento del curriculum non per un disprezzo del nozionismo e dell'enciclopedismo, ma per dare agli allievi gli strumenti indispensabili per calarsi in un compito di scoperta, che è ricerca, trasformazione e riordinamento di fatti e idee. In tal modo il bambino sperimenta un lavoro applicativo ed esercitativo serio e prolungato e viene posto nella condizione di poter raccogliere informazioni e di poterle controllare e selezionare con la possibilità di emozionarsi per una verità scoperta o ritrovata e di riconoscersi padrone e responsabile della propria mente e del proprio lavoro.

In una scuola in cui la mente dell'alunno è continuamente occupata e interrotta secondo il calendario delle lezioni non c'è posto per esercitarsi in questo compito di scoperta e di ricerca. La mente corre il pericolo di essere attratta da luccicanti pseudo-oggetti culturali che appaiono e scompaiono con rapidità. Nelle Case dei bambini, ad esempio, si opera e si riflette su oggetti culturali specifici e codificati, quali lo scrivere, il leggere, l'aritmetica, la geometria, la grammatica, la botanica rispetto a una normale scuola materna dove prevalgono le attività legate ai linguaggi spontanei. È come fare una distinzione e contrapposizione tra “saperi di cristallo” e “saperi di acciaio”. I primi sono più coinvolgenti ed emotivi, più espressivi e vissuti, nonché più corporali, esistenziali, quasi “saperi caldi; gli altri, i “saperi di acciaio”, quelli montessoriani, i “saperi freddi”, sono strumenti duraturi necessari all'ulteriore sviluppo culturale¹⁹.

¹⁶ *Ivi*, p. 16

¹⁷ A. Lillard, N. Else-Quest, “*The early years: evaluating Montessori education*”, in *Science*, 2006, 313, pp. 1893-1894; B. Benelli, A. Moè, «*Perché è andata così? Cosa vuol dire questa parola?*”. *Effetti dell'educazione montessoriana sullo stile attributivo e sulla competenza definitoria*», in *Orientamenti pedagogici*, 2007, 2, pp. 105-120. Lillard è anche autrice di un recente libro dal titolo *Maria Montessori: the science behind the genius*, Oxford Press, 2006, in cui mette a confronto otto motivi dell'educazione montessoriana (tra i quali ambiente, motivazione, sensorialità, movimento, ecc.) con le attuali ricerche in ambito psicologico.

¹⁸ M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1992, p. 63-65

¹⁹ A. SCOCCHERA, *Metodo Montessori, standard di qualità e scuola di eccellenza*, da *Vita dell'Infanzia*, anno IL, n. 6, p.

3. Educare al tempo della crisi

L'educazione è in crisi non soltanto perché gli standard di alfabetizzazione o di matematica si sono abbassati, ma perché non abbiamo una visione coerente, come società, dello scopo dell'educazione o di ciò che essa intenda perseguire. Abbiamo supposto che, se non è solamente una gabbia per tenere i nostri giovani lontani dalle strade, il suo scopo è di addestrare gli operai alla grande macchina economica, la stessa macchina che speriamo produrrà ricchezza senza fine. Manca, in tutto ciò la domanda di scopo antropologica: come si fa a preparare una mente umana alla vita, se non si sa quale sia lo scopo della vita umana? Abbiamo bisogno di una filosofia dell'educazione basata su un'adeguata antropologia o immagine dell'uomo, se dobbiamo rimettere l'educazione sul giusto binario. Con il suo aiuto possiamo costruire una cornice in cui trova posto ogni tipo di ricerca umana, senza perdere di vista né il modo in cui, in ultima istanza, tutte le materie si connettono insieme, né la natura e dei bisogni formativi della persona. Invece di adattare il bambino al letto di Procuste dell'economia, adattiamo i nostri sistemi educativi alla natura del bambino, il cui significato e scopo trascendono quello della macchina economica. Il nostro curriculum moderno è frammentato o frantumato in mille cocci luccicanti. Il segreto sta nel principio di unità antropologico, perché la rottura del curriculum riflette la frammentazione della persona e della sua formazione.

Ma la crisi della formazione – e della società – è una *crisi di crescita*. Si tratta di ripensare la funzione formativa attraverso una progettualità globale con il riferimento a un'idea di scuola/formazione di persone per la comunità, cioè per uno spazio relazionale, nel quale alcuni soggetti personali concorrono alla costruzione di identità personali libere e consapevoli, tramite una proposta culturale seria e ricca di significati validi e condivisi. La crisi attuale, allora, è un'occasione per educare e per formare, un'occasione per l'intera comunità civile di verificare se i valori posti a fondamento del vivere sociale abbiano generato una società più giusta, equa e solidale, o se non sia, invece, necessario un profondo ripensamento per recuperare valori che sono alla base di un vero rinnovamento della società e che favoriscano una ripresa non solo economica, ma anche attenta a promuovere il bene integrale della persona.

L'età del post- ci ha confermato che possiamo avere una casa politica, ma ci ha mandato in esilio, seguendo il concetto nomade e la diaspora sociale. E mentre rifiuta feticci e posizioni, è un'anti-struttura straordinariamente interessata alla dimensione spaziale:

- centri, margini e confini,
- decentramento, spaesamento, ri-centramento,
- localizzazione, delocalizzazione, costruzione, decostruzione, fondamenta, crollo.

Vi sono questioni che non possono più essere ignorate:

- In che modo le scuole e gli studenti al loro interno, possono connettersi ai processi della cultura in generale?
- Chi sono i vincitori e i perdenti, nei cambiamenti strutturali dovuti alla crisi dell'ultimo decennio? Nonostante l'uso di dichiarazioni egualitarie, è davvero considerato determinante progettare interventi significativi in favore dei gruppi svantaggiati?
- Come progettare curricula per un numero sempre maggiore di studenti di ogni età dall'istruzione inadeguata, senza lavoro, senza un aiuto finanziario, senza esperienza e senza prospettive ottimistiche per il futuro, ma coinvolti nei processi del *learnfare*?
- Quali forme di pratica curriculare favorire per puntare realmente a una trasformazione democratica?
- Quali sono le prospettive per una forma politicamente progressista della scuola, intesa sia come servizio pubblico che obbligo sociale?

Le risposte a tali domande non sono facili, o immediate. Uno dei motivi di questa carenza interpretativa è l'assenza di una prospettiva condivisa su ciò che costituisce una forma adeguata di pedagogia per questi tempi nuovi. Chiaramente, però, è necessario un rinnovamento delle posizioni teoriche e delle politiche, in modo da generare nuove storie su ciò che vale la pena di passare alla generazione successiva. Le società stabili sono sempre poste di fronte alla sfida di integrare con successo la prossima generazione all'interno delle strutture gestite dalle generazioni precedenti. In termini semplici, questo passaggio dipende in larga misura dalle storie che vengono raccontate da una generazione a quella successiva. Con l'emergere di una società industriale globale, l'istruzione di massa è diventata direttamente implicata nel processo delle storie intergenerazionali da raccontare. Storie che oggi sono più deboli e vulnerabili che in passato. La componente critico-valoriale della crisi è stata davvero un'"ermeneutica del sospetto", (Ricoeur 1981), un sospetto di pretese scientiste e morali di fronte alla sofferenza evidente all'impoverimento, alla corruzione pubblica e alla distorsione della vita privata.

Si tratta di fallimenti che possono essere corretti soltanto da una sintesi di tipo pragmatico. La filosofia

pragmatista della conoscenza (Parsons, Luhmann e Mead) offre elementi più ragionevoli dei modelli di apprendimento critico, rende conto della possibilità di un efficace adattamento cognitivo, seppur in un contesto fallibilista. Per certi aspetti, anche il pensiero post-strutturalista può fornire alla condizione del nostro tempo le basi necessarie per auto-rappresentazioni che superino gli ostacoli del contingente senza farci inciampare. Una nuova sintesi è però parte di un processo culturale più ampio, che richiede una certa descrizione: la cultura che si nutre delle teorie emergenti è di per sé parte di una nuova era storica.

4. L'economia globale e il *learnfare*

Le enormi disuguaglianze sociali ed economiche esistenti all'interno dei singoli Paesi e tra Paesi restano una fonte di preoccupazione per i governi nazionali e le organizzazioni internazionali, in particolare dalla fine del 1990, quando i dubbi circa gli effetti di un'economia globale, si sono manifestati attraverso proteste locali e internazionali.

Un'economia globale deve essere accompagnata da preoccupazioni per i diritti democratici, civili e politici per tutti. L'economista Amartya Sen ha elencato tra questi diritti, oltre ad alcuni mezzi di comunicazione liberi, istruzione e assistenza sanitaria, reti di sicurezza economica, diritti e libertà per le donne, tentativi cruciali per alleviare la povertà e creare un mondo dove le opportunità di lavoro esistano per tutti (Sen 2000, 29). Allo stesso modo Gray (1998) ha concluso che, se le forze del mercato continuano a essere separate dal controllo democratico, sociale e politico, l'era della globalizzazione è destinata a diventare, per la maggioranza, un'altra svolta nella storia di servitù. Se «il pianeta è in procinto di trasformarsi in un parco giochi per grandi e indivisibile dalle forze di mercato» (Bauman 2002, 89) le esortazioni dei politici agli individui per rigenerare le proprie comunità e responsabilizzare se stessi attraverso l'educazione e la formazione, sono relativamente insignificanti.

Del resto, nel mercato globale, un esercito di riserva del lavoro non ha più senso. La tragedia, per i poveri, è che la società globale impegna i suoi membri principalmente come consumatori, e coloro che mancano di un reddito sufficiente, carte di credito e conti bancari, sono consumatori difettosi. «I poveri sono totalmente inutili [...] per loro, tolleranza zero» (Bauman 1998b, 91). Il sociologo ha anche notato che il nuovo *welfare to workfare*, cresciuto nei programmi degli Stati Uniti e del Regno Unito, è riuscito ad abbassare i costi sociali derivati dagli effetti dei mercati de-regolamentati, tramite sussidi aziendali e sgravi fiscali, ovvero smantellando la rete di sicurezza e la certezza di assistenza sociale. Siamo molto lontani da quel *welfare state* che aveva promosso l'idea di assicurazione collettiva contro le avversità individuali. «non c'è modo migliore o più crudele di fare del lavoro "flessibile" che sia sottomesso ai capricci di aspiranti datori di lavoro» (Bauman 2002, 82).

L'educazione tradizionale ha in gran parte ignorato il significato dell'apprendimento informale come fonte di conoscenza. Ma il *know how* conseguito attraverso tali pratiche costruite e ri-costruite, e acquisito dalle persone per tutta la vita, è notevole. Un merito formativo del *workfare state* consisteva nell'aver valorizzato tutte le forme di epistemologia esperienziale. Gli adulti apprendono con forza dalle loro esperienze. Il tempo del *workfare state* ha perciò offerto alla formazione la base per una nuova percezione di ciò che è veramente educativo per la vita, appoggiandosi alle teorie del post-modernismo strategico. Si tratta di una visione in parte superata, ma che conserva ancora una sua componente di riflessività inespresa: un rovesciamento della visione tradizionale della formazione, che nel corso della storia occidentale è stata plasmata dallo studio formale nelle scuole e nelle università. Il decentramento in favore delle epistemologie esperienziali, informali e riflessive, operato in gran parte nei luoghi di lavoro, è stato poi trasferito negli ambienti tipicamente educativi della scuola e del formale, determina il modello della formazione degli adulti, del *longlife learning* e della formazione professionale, recando il contributo dell'esperienza, la direzione di sé e la riflessione. Piuttosto che nuove teorie, dal settore si chiede agli esperti la fondazione di nuove *praxiologie* che rendano l'apprendimento esperienziale più efficace. Il merito della *praxiologia* consiste nel fatto che i suoi praticanti non si vergognano di sporcarsi le mani, sono pronti a lavorare imparando ovunque, ad esempio, accanto e con i professionisti le cui imprese hanno di studio: pratico o teorico, scientifico o diagnostico, giuridico o tecnico. Un'altra trascuratezza della formazione tradizionale riguarda l'apprendistato come modalità di apprendimento. Nonostante i tentativi accademici per dare un senso di apprendimento degli adulti, il *learning-by-doing* è ancora ampiamente invisibile.

5. Il potenziale formativo del *Capability Approach*

L'approccio delle capacitazioni (Sen, 1980) si basa su una critica di altri approcci che pensano il benessere umano (tenore di vita, giustizia, equità, etc.) in termini di economia del benessere e di filosofia politica. L'approccio delle capacitazioni sfida gli elementi di queste formulazioni e comporta una diversa considerazione della valutazione del benessere umano, della politica, dell'economia e delle azioni relative.

Tale approccio ha avuto un impatto notevole sia all'interno delle discipline in cui è emerso, che all'interno delle teorie dello sviluppo, in connessione con le questioni che analizzano la povertà.²⁰

Lo sviluppo umano si misura in termini di libertà (*development as freedom*). In Sen, rappresenta la rielaborazione dell'*eudaimonia* di Aristotele, dove l'*happiness* (felicità) corrisponde a *fulfillment*, cioè alla realizzazione completa di sé, come *flourishing life*.²¹ L'approccio di Sen ha convinto molti studiosi a considerare i tradizionali indicatori monetari del benessere (indici di povertà e diseguaglianza basati sul reddito o sulla spesa per consumi) come misure incomplete e parziali per misurare la reale qualità della vita di un individuo. La teoria dello sviluppo di Sen ha dunque valore universale, normativo e pragmatico, dal momento che può essere applicata in ogni parte del mondo e che l'idea di giustizia che la anima è indipendente dai contesti storici e geo-politici.

Sen definisce una capacitazione come «la capacità di una persona di compiere atti di valore o di raggiungere stati di valore dell'essere, [...] rappresenta le combinazioni alternative di azioni che una persona è in grado di fare o vivere» (Sen 1993, 30). E ancora: «Capacità è dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare combinazioni di funzionamenti alternativi (o, detto meno formalmente, la libertà di realizzare diversi stili di vita)» (Sen 1999, 75). Così, le capacitazioni rappresentano quelle opportunità e libertà necessarie per realizzare ciò che un individuo riflessivo considera prezioso. Il principio fondamentale di Sen riguarda il fatto che, nelle valutazioni di ciò che conta davvero per migliorare qualitativamente l'esistenza umana, si deve guardare ogni persona non come un mezzo per la crescita economica e la stabilità sociale, ma come un fine. Dobbiamo valutare l'effettiva quota di libertà in possesso delle persone, che le mette in condizione di prendere decisioni che apprezzano, e considerare altresì il margine di manovra che consente alle persone di lavorare per rimuovere gli ostacoli alle libertà basilari, al fine di espandere le capacitazioni delle persone. La valutazione delle capacitazioni, piuttosto che delle risorse o dei risultati, sposta l'asse di analisi socio-economica tradizionale, per stabilire e valutare le condizioni che permettono alle persone di prendere decisioni sulla base di ciò che per loro è motivo di valore. Tali condizioni variano in contesti diversi, ma l'approccio si propone di essere sensibile alle diversità umane, alle complesse relazioni sociali. Vuole inoltre suscitare un senso di reciprocità tra le persone, una maggior riflessività su ciò che valore per se stesso e per gli altri, e sollecitare, da parte della ricerca e dei decisori politici un tipo di impegno mirato a pareggiare non tanto opportunità o risultati, ma piuttosto capacitazioni.

Le capacitazioni sono riassumibili in 5 elementi:

- •Libertà reali nelle possibilità di scelta che l'individuo ha.
- •Differenze individuali nella capacità di trasformare risorse in attività di valore.
- •Differenti forme di attività che danno felicità agli individui.
- •Bilanciamento fra fattori materiali e non-materiali nella valutazione del benessere umano.
- •Equa distribuzione delle opportunità all'interno della società.

L'ampiezza e l'importanza delle applicazioni pratiche, la potenza esercitata sulle teorizzazioni delle voci degli empirici rendono il *capability approach* un deciso quadro di riferimento per analizzare i criteri delle libertà umane, dell'uguaglianza e della giustizia sociale in materia di educazione. Il ruolo specifico dell'educazione, secondo tale approccio, consiste nell'aumentare la libertà degli studenti, perché possano conferire valore, benessere, agentività e libertà alle loro esistenze. Né l'educazione formale, né quella informale potranno garantire ai loro studenti scelte di vita adeguate, devono tuttavia rendere almeno possibile, agli studenti, agire per il futuro in modo diverso, per rinnovare il mondo e tendere al bene comune, secondo i principi che Hannah Arendt (1977) chiama "vita buona". E' necessario fornire le condizioni perché lo sviluppo educativo supporti lo sviluppo umano.

L'approccio delle capacitazioni, anche se offre un ampio quadro concettuale per valutare la qualità del benessere sociale, in un determinato contesto, non è una teoria completa della giustizia, come tutte quelle

²⁰ Nozick (1974) sviluppò la teoria dei titoli validi nella quale sono considerate giuste le situazioni distributive che rispettano i diritti fondamentali (umani, civili, politici, etc.) degli individui. Era quindi una teoria della giustizia distributiva, finalizzata a garantire i diritti delle persone e non a soddisfare le loro preferenze. Anche il Sen (1976b) formulò un concetto di benessere riferito ad un gruppo di individui, estendendo al reddito e al benessere nazionali l'approccio seguito dallo Hicks (1940) e dal Samuelson (1950) all'analisi del reddito reale personale attraverso confronti a prezzi costanti. Egli introdusse in questa impostazione dapprima il concetto di beni denominati e poi quello di titolo valido. L'idea di base di tale approccio era che la capacità dei diversi gruppi della popolazione di disporre di beni e servizi si manifesta attraverso le relazioni vigenti in una data società, le quali dipendono dalle caratteristiche giuridiche, economiche, sociali e culturali di questa. E il titolo valido di un soggetto indica il paniere di beni e servizi su cui egli può comandare (cioè disporre liberamente) nei modi consentiti dalle circostanze in cui opera.

²¹ Il giudizio sul benessere di un individuo richiede che si specifichino le sue capacità, cioè le funzioni che egli riesce ad esercitare su di un certo paniere di beni. Si noti che l'idea sottostante a questa affermazione è che un soggetto potrebbe avere i titoli validi, ma non la capacità effettiva di utilizzarli. In altre parole, ogni soggetto è dotato di un insieme di funzioni di utilizzazione, ciascuna delle quali specifica gli utilizzi, possibili per il soggetto in questione, relativi ai beni posseduti. Il benessere del soggetto può allora essere interpretato come la valutazione della funzione di utilizzazione adottata dal soggetto in corrispondenza di un dato insieme di beni.

che si sono occupate di questioni di equilibrio tra libertà e uguaglianza sin dalla fine del Seicento.²² Quando Sen (1980) pone la domanda di base: “uguaglianza di che cosa?” ricorda che tutte le teorie egualitarie che hanno resistito alla prova del tempo pongono la questione della parità di qualcosa, ad esempio, di reddito, livelli di benessere, diritti o libertà. In materia di educazione la questione emerge dai lavori filosofico-sociologici che si occupano di teorizzare e analizzare le pari opportunità di apprendimento (cfr. Brighthouse 2000; Ball 2003). Sen sostiene che ciò che dovremmo pareggiare non è costituito da risorse come, ad esempio, un rapporto stretto insegnante-allievi, o una certa quantità di spesa pro capite per ogni alunno, e non è costituito nemmeno dai risultati, per esempio, dal fatto che ogni bambino lasci la scuola con una particolare qualifica: ciò che dovremmo equalizzare sono le capacitazioni umane, ovvero, ciò che le persone sono in grado di essere e di fare. La nozione di *capacitazione* «è essenzialmente costituita da una gamma di opzioni di scelte libere che una persona possiede, per decidere che tipo di vita condurre» (Dreze e Sen 1995, 11). A sua volta, le funzionalità potrebbero quindi essere spiegate come «le azioni o gli approcci di valore che consentono di vivere secondo i propri valori personali» (Unterhalter 2003, 666). Le risorse sono i mezzi del benessere umano, ma non i fini intrinseci. Nell'educazione valutiamo le capacitazioni attraverso un rapporto dinamico tra opportunità e risultato, capacità e funzionamenti.

Precisando brevemente la distinzione formativa tra *capacitazioni* e *funzionamenti* (Sen 1980), i funzionamenti si ottengono attraverso risultati: leggere, parlare con i bambini, prendere parte alla vita sociale di una comunità attraverso la partecipare alle riunioni di una scuola, sono tutti funzionamenti. Le capacitazioni sono potenzialmente in grado di far acquisire alla persona questi funzionamenti. Per esempio, devi aver imparato a leggere, avere libri o giornali da leggere a disposizione, vivere in una società in cui sono ammessi nelle classi adulti di ogni sesso e razza, per poter parlare con i bambini o partecipare a riunioni della scuola. La differenza tra una capacitazione e un funzionamento è quella tra l'opportunità/potenzialità di raggiungere un risultato e la sua effettiva realizzazione. Si tratta di una distinzione molto importante, perché la valutazione esclusiva di funzionamenti o risultati offre scarse informazioni sulla qualità reale della vita delle persone. In alcuni casi i funzionamenti possono sembrare raggiunti, ma dietro a questi risultati potrebbe risiedere storie molto diverse, se considerati in termini di giustizia e di uguaglianza. Come ogni insegnante scopre ben presto, a pari prestazioni in sede d'esame, corrispondono esiti umani e sociali assai differenziati: i funzionamenti degli studenti sono gli stessi, le loro capacitazioni sono diverse. L'approccio delle capacitazioni ritiene necessario un impegno didattico che non si limiti a valutare solo i funzionamenti, ma il vero livello di libertà o possibilità che ogni studente ha a disposizione per scegliere e per raggiungere gli obiettivi verso cui tende. Un approccio che combatta per ampliare le possibilità degli studenti più svantaggiati: «Io vi pagherei a cottimo [...] Allora l'occhio vi correrebbe sempre su Gianni (l'allievo più svantaggiato). [...] Lottereste per il bambino che ha più bisogno, trascurando il più fortunato, come si fa in tutte le famiglie. Vi svegliereste la notte con il pensiero fisso su lui a cercar un modo nuovo di fare scuola, tagliato su misura sua. Andreste a cercarlo a casa sua se non torna. Non vi dareste pace, perché la scuola che perde Gianni non è degna d'essere chiamata scuola» (Scuola di Barbiana 1967, 82). L'approccio delle capacitazioni, quindi, offre un metodo per valutare un reale vantaggio educativo, e anche per identificare lo svantaggio, l'emarginazione e l'esclusione.

Anche i concetti di *libertà* e *agentività* richiedono una ulteriore delucidazione, in quanto sono fondamentali per l'approccio delle capacitazioni. Le persone intendono partecipare attivamente allo sviluppo, piuttosto che sentirsi relegati al ruolo di spettatori passivi. Con agentività Sen intende che ogni persona è un essere umano responsabile e dignitoso che plasma la sua vita alla luce degli obiettivi personali, piuttosto che limitarsi semplicemente a essere sagomato dalle istituzioni – più di tutte la scuola – e ricevere istruzioni su come pensare. L'agentività non conduce necessariamente a una vita più felice o più comoda, ma più

²² Alcuni ricercatori ritennero che i risultati di impossibilità di valutazioni – soprattutto economiche in senso stretto - derivanti dall'approccio Sen provenivano da tre argomentazioni che limitavano l'uso di informazioni nel processo di scelta sociale e, di conseguenza, impedivano la definizione di un adeguato criterio di decisione. Le tre argomentazioni riguardavano: (i) L'ordinalismo. Le scelte sociali devono essere unicamente funzione degli ordinamenti individuali e non possono dipendere dal modo in cui gli individui confrontano i loro ordinamenti. La teoria delle scelte sociali giustificava questa asserzione perché le preferenze individuali sono una nozione "oggettiva", non soggetta ad interpretazioni. In realtà l'ipotesi sottostante non è fondata: esprimere una preferenza per uno "stato" non equivale ad affermare che quello stato "sia il migliore". (ii) La condizione di neutralità. Questa discende dall'impostazione secondo la quale i livelli di benessere o di utilità dei singoli individui sono la sola base legittima per giungere ad una valutazione aggregata degli stati sociali. Ma risulta chiaro come questa impostazione possa portare a giudicare le situazioni sociali con valutazioni anche paradossali. (iii) I confronti interpersonali. Sono impossibili i confronti interpersonali e quindi le aggregazioni di "interessi" personali. In relazione al punto (i) il Sen osservò che attribuire un simile significato al concetto di scelta è ancor meno giustificabile di un confronto interpersonale delle utilità. Inoltre, in relazione al punto (iii), era di basilare importanza decidere se i confronti interpersonali dovessero avere una valenza descrittiva oppure normativa. In entrambi i casi è possibile formulare metodi che consentono di dare una certa validità ai confronti interpersonali, ma rimane irrisolta la difficoltà per la quale all'interno dell'impostazione individualistica non esiste un criterio per privilegiare un tipo di confronto rispetto ad un altro. Circa i problemi di aggregazione il Sen affermò che nascevano dal tentativo di ricondurre allo stesso schema, uniforme ed eccessivamente generico, tipi di aggregazione molto diversi, quali: a) le decisioni di assemblea, b) i giudizi sul benessere sociale, c) gli indicatori a contenuto normativo. Sen osservò che il tipo a) esprimeva l'aggregazione di opinioni, mentre il tipo b) esprimeva l'aggregazione dei livelli di benessere personali, ovvero di interessi suscettibili di una qualche interpretazione. Il tipo c), d'altro canto, indicava un'aggregazione tesa non tanto a determinare decisioni concrete quanto a consentire di giudicare in modo sistematico stati diversi seguendo criteri ben definiti.

consapevole e motivata. Potenzialmente, ci permette di immaginare e di agire verso nuovi modi di essere: «Gli agenti del destino sono uomini, e gli uomini conquistano la libertà quando sono consapevoli della loro destino. (Octavio Paz, 1988) Per Sen (1999), essere coinvolti attivamente nel plasmare la propria vita e avere la possibilità di riflettere su questo è fondamentale per un cambiamento sociale positivo: egli sostiene che l'agentività non si limita a essere intrinsecamente importante per la libertà individuale, ma diventa anche uno strumento per l'azione collettiva e la partecipazione democratica, il benessere umano, pertanto è una dimensione formativa importante (Alkire 2002). Nel riorientare la nostra attenzione a considerare i modi attraverso i quali l'educazione contribuisca all'espansione della libertà umana, si ricordi Freire: «l'educazione come pratica di libertà, in contrasto con l'educazione come pratica di dominio, nega che l'uomo sia astratto, isolato, indipendente, e non collegato al mondo, ma nega anche che il mondo esista come una realtà separata dalle persone. La riflessione autentica non considera astratti né l'uomo né il mondo, ma le persone, nelle loro relazioni con il mondo» (Freire 1970, 62).

Attraverso pratiche educative che abbraccino l'agentività si apre la possibilità di interrompere la tendenza diffusa che collega origini degli studenti e risultati: come mai, infatti, gli studenti riconosciuti socialmente diversi, sono didatticamente trattati come aventi uguali diritti su risorse e opportunità, e non sostenuti con attenzioni maggiori? Nussbaum (2000) sottolinea la difficoltà di combattere il fenomeno delle "preferenze adattate": disuguali circostanze socio-politiche (riconoscimento) ed economiche (retribuzione) si traducono in opportunità ineguali e capacità ineguali tra cui scegliere. Queste circostanze esterne (materiali e culturali) «influenzano la vita interiore delle persone: ciò che attendono, ciò che amano, che temono, così come quello che sono in grado di fare» (Nussbaum 2000, 31). Le nostre scelte sono così profondamente influenzate dalla struttura delle opportunità a nostra disposizione che un gruppo svantaggiato negozia "preferenze adattate", accettando che il suo *status* all'interno della gerarchia, sia meno adeguato di quello di altri, anche quando è consapevole che tale negoziazione rappresenta una negazione di opportunità. Tali preferenze adattate limitano le aspirazioni individuali e le speranze per il futuro: abbiamo regolato le nostre speranze alle nostre probabilità, anche se queste ultime non sono nel nostro interesse. A sua volta, la nostra agentività e il benessere sono diminuiti, piuttosto che aumentare: «l'operaio senza terra, vulnerabile, dalla vita precariamente orientata a una sopravvivenza di sussistenza [...] la casalinga sottomessa e soggiogata, riconciliata con il suo ruolo e il suo destino, tutti tendono a venire a patti con la loro rispettive situazioni difficili» (Sen 1985a, 15).

Valutare le capacità piuttosto che i funzionamenti è un significativo contributo al dibattito per la giustizia sociale in materia di educazione, valorizza la necessità di rafforzare la fiducia e la motivazione degli studenti, la conoscenza e la comprensione, l'agentività e l'identità. La ricerca formativa che si occupa di agentività e di identità fa storicamente riferimento a *due grandi orientamenti*. Il primo si è concentrato su come le scuole tendano a riprodurre le disuguaglianze e le ingiustizie sociali attraverso la silenziosità e la maldistribuzione di attenzioni educative e risorse (Bourdieu e Passeron 1977; Bowles e Gintis 1976; Ball 2003; Bowles e Gintis 2002; Kwasiga 2002; Aikman 1999). Il secondo prende in considerazione il modo e le condizioni attraverso i quali scuole o luoghi di apprendimento possono offrire risorse o condizioni aggiuntive attraverso le quali gli studenti possano riconoscere e modificare le disuguaglianze (Stromquist 1998; McLeod 2005; Lynch e Baker 2005; Brighouse 2002). Il primo gruppo di studiosi, che concepiscono la scuola come un contributo alle ingiustizie e disuguaglianze, tendono a prestare attenzione ai risultati e ai funzionamenti. Il secondo gruppo di studiosi, che si occupano di come la scuola possa contribuire allo sviluppo di uguaglianze e delle condizioni per l'esercizio della giustizia sociale, analizzano gli aspetti spazio-trasformativi della scuola, anche se imperfettamente realizzati. L'approccio delle capacità attribuisce a queste preoccupazioni pari importanza, purché vengano finalizzate al potenziamento delle capacità di funzionamento, relazione, valorizzazione della diversità umana. Nussbaum individua *tre capacità fondamentali connesse con l'educazione*: in primo luogo, il pensiero critico e la "vita esaminata"²³; in

²³ Socrate metteva tutto in discussione e lo sottoponeva ad esame, sovvertendo così il valore della tradizione. L'intento socratico era quello di riuscire a formare cittadini che possedessero la capacità di ripensare criticamente le proprie convinzioni, affermando che una vita che non si fondasse sull'autoesame non valeva la pena di essere vissuta. Socrate considerava la "vita esaminata" un fine essenziale dell'educazione democratica non definendo, però, con precisione i termini in cui questo ideale ancora astratto doveva realizzarsi nei programmi educativi concreti. In *Coltivare l'umanità* (1997), la Nussbaum continua la sua riflessione sulla cittadinanza concentrandosi in particolare su Socrate (con la sua idea di una "vita esaminata" costantemente aperta alla critica e all'autocritica) e sullo stoicismo antico: Cicerone e Seneca, in particolare, antesignani di una nozione allargata e cosmopolita di umanità, capace di guardare oltre, senza però svalutarla, la tradizione e la patria in cui casualmente ci è capitato di nascere.

secondo luogo, l'ideale del cittadino del mondo²⁴; in terzo luogo, lo sviluppo della fantasia narrativa²⁵ (Nussbaum 2006, 1997).

L'educazione, sostiene Sen (1999), svolge un *ruolo sociale strumentale*: attraverso l'alfabetizzazione critica, per esempio, alimenta il dibattito pubblico e il dialogo. Favorisce accordi sociali e politici per la pacifica convivenza. Ha un *ruolo strumentale processuale* perché, ampliando conoscenze e formazione, le persone ampliano gli orizzonti e vengono a contatto con gli orizzonti altrui. Infine, ha un *ruolo di empowerment* nel favorire la capacità delle persone svantaggiate, emarginate, escluse di far sentire la loro voce e di organizzarsi politicamente. Ha effetti *redistributivi* tra i gruppi sociali, le famiglie e all'interno delle famiglie. Nel complesso, il contributo più importante dell'educazione riguarda gli effetti *inter-personali*: le persone sono in grado di utilizzare i benefici della formazione per aiutare gli altri e, quindi, contribuire alla società buona e all'esercizio di libertà democratiche (Walker, Unterhalter 2007). In breve, per Sen, l'educazione rappresenta un beneficio incondizionato per l'espansione delle capacità e della libertà umana., considerato che c'è «una complementarità profonda tra singola agentività e assetti sociali», e che la libertà individuale è «un impegno sociale» (Sen 1999, XI-XII).

Alla scuola e al mondo della formazione spetta dunque il compito di *collegare singole biografie per tradurle in narrazioni sociali e collettive*. Si ponga però attenzione al fatto che le circostanze che modellano le opportunità di scelta sono sia materiali che immateriali, quindi l'insegnante può fare molto anche in contesti e strutture non particolarmente attrezzati: «prodotti e servizi non sono gli unici mezzi per capacitare le persone» (Robeyns 2005, 99). Si pensi all'esigenza prioritaria di un'educazione reale alla parità di genere, una lotta educativa nei confronti della disabilità e dello svantaggio socio-cognitivo, ad esempio: attiverebbero enormi opportunità sociali nei tanti contesti non ideali di svantaggio in cui vivono le comunità umane. Buoni insegnanti, relazioni fra pari produttive, offerte formative e curricula di qualità rappresentano altrettanti fattori di integrazione delle esigenze individuali col macro-sociale, ampliamento delle libertà, costruzione della tolleranza e della pace sociale.

Il concetto di *trasformazione/conversione* delle capacità in funzionamenti (Sen 1992) è fondamentale nel rendere l'approccio delle capacità sensibile all'impatto, sulla vita dei singoli, degli accordi e delle relazioni sociali. Ci sono, negli studenti, differenze personali intrinseche quali ad esempio: passione per lo studio, capacità artistiche, differenze ambientali, ricchezza della famiglia, appartenenza a etnia o razza discriminata. Il problema è che, già nel mondo della scuola, molto spesso le differenze diventano disuguaglianze. Molti teorici della pedagogia critica sostengono che l'educazione può effettivamente esacerbare le disuguaglianze persistenti (Bowles e Gintis 1976; Shukla e Kaul 1998; Willis 1977). Da questo punto di vista, l'educazione formale conserva il potenziale di riprodurre le disuguaglianze, sia attraverso una fornitura differenziata (la disponibilità di un'educazione di qualità può essere un'opzione disponibile solo per coloro che hanno un certo livello di reddito), sia attraverso metodi e saperi affrontati (l'insegnante e il comportamento dei compagni possono incoraggiare alcune traiettorie). Ad esempio, in relazione alla scolarizzazione delle bambine, le pedagogiste radicali hanno sostenuto che frequentare la scuola non necessariamente contrasta la disuguaglianza di genere, e può effettivamente servire a perpetuare gli squilibri, in particolare attraverso la didattica, i contenuti, e la personalità dell'insegnante (Arnot 2003; Weiner 1994). Bisogna porre particolare attenzione ai segnali che fanno affiorare la presenza di disuguaglianze e discriminazioni, e aiutare la conversione facendo ciò che è necessario per realizzare quei funzionamenti particolari che vanno in direzione opposta.

²⁴ I cittadini che coltivano la propria umanità devono concepire se stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche, e soprattutto, «come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento». Tutti ci pensiamo facilmente in termini di gruppo, anzitutto come americani o francesi o italiani e, solo dopo, come esseri umani; o persino, restringendo ulteriormente la prospettiva, come italo-americani, o eterosessuali, o afro-americani in primo luogo, come americani o italiani in secondo luogo, e forse, solo in terzo luogo, come esseri umani. «Trascuriamo bisogni e capacità che ci uniscono a cittadini che vivono lontano da noi o che hanno un aspetto diverso dal nostro. Questo significa che neghiamo a noi stessi numerose possibilità di comunicazione e di amicizia, sottraendoci a eventuali responsabilità. [...] Spesso sbagliamo a negare le differenze, ritenendo che le esistenze lontane debbano essere come le nostre e mostrando scarsa curiosità per modi di vita diversi. Coltivare l'umanità in un mondo complesso e interdipendente significa comprendere come i bisogni e gli scopi comuni vengano realizzati in modo diverso in circostanze diverse. Questo richiede una grande quantità di conoscenze sui periodi storici precedenti, sulle culture non occidentali, sulle minoranze all'interno del Paese, sulle differenze sessuali e di genere che gli studenti dei college americani raramente possiedono» .

²⁵ Per Nussbaum l'immaginazione narrativa è la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze. Certo Nussbaum non nasconde i rischi, anche nell'attuale mondo accademico, del celebrare la differenza in maniera acritica. Per questo occorre coltivare l'umanità. «Presto noi tutti moriremo. Intanto, mentre viviamo, facciamo in modo di coltivare la nostra umanità» (Seneca)