



# Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano

## Capability approach and education: Dialogic itineraries for human development

Francesca De Vitis  
Università del Salento  
francescadedvitis@inwind.it

### ABSTRACT

Thanks to the Capability Approach it is possible to travel from a space characterized by goods, income, utility, to a space where the foundational elements of liveability are located. Capabilities appear as means on the basis of which it is possible to evaluate the quality of life as well as the individual and social well-being. Therefore, agency, well-being and standard of living are complex concepts that, although deriving from classical political economy, can still fertilize the specific soil of education. This affects not only the quality of life of individuals in terms of economic well-being, but also their development as subjects of learning, education, and training.

Attraverso il Capability Approach è possibile transitare dallo spazio delle merci, dei redditi, delle utilità, allo spazio degli elementi costitutivi del vivere. Le capacità si configurano come *mezzo* sulla base del quale valutare la qualità della vita e il benessere individuale e sociale. *Agency, well-being e standard of living* sono concetti complessi che sebbene risalenti alle teorie dell'economia politica classica, riescono a fertilizzare anche il terreno specificatamente educativo. Ciò incide direttamente non solo sulla qualità della vita di un individuo in termini di benessere economico, ma anche sul suo sviluppo quale soggetto di apprendimento, educazione e formazione.

### KEYWORDS

Human Development, Learning, Education, Training.  
Sviluppo umano, Apprendimento, Educazione, Formazione.

## 1. I luoghi *norma-educativi* del Capability Approach

Parlare di sviluppo, di competenze, di *capabilities* e di formazione non può, all'attuale stato delle cose, realizzarsi al di fuori di quelli che sono i documenti ufficiali attraverso i quali la questione dell'educazione e della formazione dell'uomo diventa *conditio sine qua non* per l'intero sviluppo umano.

Pertanto, per affrontare la prospettiva possibile del "Capability Approach" in ambito educativo, potrebbe risultare utile contestualizzare qualche aspetto normativo. Di notevole interesse è il riferimento al Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, redatto da J. Delors, e

tra i documenti disponibili circa i nuovi orientamenti per Europa 2020, di particolare pregnanza quello di G. Allulli (2010).

Per iniziare. Nel 1996, nel Rapporto all'UNESCO della Commissione<sup>1</sup> Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, fin da subito, si rintracciano le prime suggestioni in riferimento alla necessità di guardare al processo educativo, quale «strumento in grado di coniugare il nuovo modello di sviluppo con un maggiore rispetto per la natura e la ristrutturazione dei tempi della persona» (Delors, 1996, p. 71).

In questo, si ritrova la spinta utopica propria dell'educazione orientata a:

- proporsi quale mezzo prezioso e indispensabile che può consentire di raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale;
- svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale;
- promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano (riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra) per la costruzione di rapporti tra individui, gruppi e nazioni (Delors, 1996, p. 11).

L'educazione dell'uomo è collocato al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità. E questo comporta continue spinte tensivo<sup>2</sup> che ostacolano il precario equilibrio del processo educativo, dovuto alla *normale* complessità dello sviluppo umano.

Sempre nel Rapporto, si può leggere che all'educazione è affidato il compito - tra l'altro storicamente riconosciuto e sempre messo in crisi - di consentire a ciascuno di sviluppare i propri talenti, le proprie potenzialità, capacità, responsabilità per la propria vita ed altrui. Compiti che non si esauriscono in un preciso arco temporale, ma che guidano l'apprendimento per tutto l'arco della vita<sup>3</sup> (lifelong learning, lifelong education, learning by doing). Apprendere per tutta la vita vuol dire *imparare a vivere insieme, imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere* (Delors, 1996, p. 79-82).

Negli orientamenti di Europa 2020 si può leggere che la *crisi del welfare*, non è riduttivamente intesa come crisi economico-politica. Ma anche come crisi sociale, culturale, educativa, di valori etici e morali, etc. La nuova società designata dall'Europa del 2020, è sempre una società della conoscenza che punta il dito sulla necessità di migliorare il livello e la qualità della formazione per permettere occupabilità e prospettive di lavoro.

Giorgio Allulli<sup>4</sup>, in *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, scrive che:

- 1 La commissione è stata presieduta da J. Delors.
- 2 J. Delors (2005) elenca le tensioni educative del XXI secolo. Esse riguardano :la tensione tra il globale e il locale; la tensione tra l'universale e l'individuale; la tensione tra tradizione e modernità; la tensione tra considerazioni a lungo termine e a breve termine; la tensione tra il bisogno di competizione e la preoccupazione dell'uguaglianza delle opportunità; la tensione tra l'espressione straordinaria delle conoscenze e la capacità degli esseri umani di assimilarle.
- 3 Il concetto di *lifelong learning* risale agli anni '70. Secondo il Rapporto Faure pubblicato dall'UNESCO, l'obiettivo della formazione è quello di permettere all'uomo di "diventare se stesso". Pertanto venivano sottolineate le ricadute personale dell'apprendimento permanente, tanto che il Rapporto propose il *lifelong learning* come criterio guida delle successive politiche educative (Faure, 1972).
- 4 Research director presso ISFOL.

«per comprendere le motivazioni delle strategie europee per l'occupazione e la formazione che sono state adottate dall'Europa tra la fine del secolo scorso ed il presente decennio, è necessario prendere in considerazione alcuni termini chiave: società della conoscenza<sup>5</sup>, capitale umano<sup>6</sup> e apprendimento permanente»<sup>7</sup>.

Ancora negli orientamenti di Europa 2020, si legge quanto sia doveroso sviluppare nuovi *centri locali di apprendimento* che promuovano l'acquisizione di competenze di base, in riferimento ai cosiddetti *gruppo bersaglio* (giovani, adulti disoccupati, persone occupate soggette al rischio di povertà).

La questione dell'apprendimento<sup>8</sup>, dopo circa venti anni, è ancora sentita quale nodo centrale per lo sviluppo umano. Uno sviluppo che ha a che fare con la dimensione della persona e della sua formazione, all'interno di una società della conoscenza sempre più complessa. Il nucleo dominante, come emerge anche dall'analisi dei due documenti, non è l'acquisizione riduttiva di un titolo di studio, e quindi il percorso proprio dell'apprendimento formale, scolastico, bensì l'acquisizione di competenze che derivano da contesti di apprendimento informale e non formale: non si apprende solo e solamente dietro i banchi di scuola, nell'università le proprie capacità e competenze. Gli uomini, le persone, le acquisiscono anche in contesti strutturati diversamente rispetto a quelli comunemente riconosciuti come luoghi formali di apprendimento.

Per concludere, occorre forse iniziare ad avviare una riflessione educativa su quello che oramai da trent'anni è un bisogno emergente! Ed è quello legato alla necessità di istituire sistemi di orientamento per sostenere e promuovere il *life-long learning* unitamente allo sviluppo e potenziamento delle capacità di apprendere dell'individuo mentre agisce concretamente (*learning by doing*).

## 2. Capability Approach: il significato di una "lettura" educativa

Il conforto del riconoscimento e della conferma di come l'apprendimento rappresenti l'unico strumento attraverso il quale l'uomo può effettivamente realiz-

- 5 Con il termine di Società della conoscenza, si fa riferimento ad una delle caratteristiche principali del sistema economico e produttivo contemporaneo, in quanto sempre di più il sapere invece del capitale materiale diventa una risorsa indispensabile per lo sviluppo economico (Allulli, 2010).
- 6 Con l'espressione "Capitale Umano" si fa riferimento all'insieme delle facoltà e delle risorse umane, in particolare conoscenza, istruzione, informazione, capacità tecniche acquisite durante tutto l'arco della vita e che danno luogo alla capacità umana di svolgere attività di trasformazione e creazione e finalizzate al raggiungimento di obiettivi economici e sociali, singoli e collettivi. (Becker, 1964; Gori, 2004).
- 7 Sulla questione dell'Apprendimento Permanente, la Conferenza di Lisbona del 2000, tenendo conto di quanto già negli anni '90, l'OCSE, l'Unione Europea e l'UNESCO, avevano espresso in riferimento alla necessità di promuovere apprendimento per tutto l'arco della vita quale garanzia per uno sviluppo sia dell'economia che della società della conoscenza, si esprime affermando che apprendimento e lavoro e occupabilità e istruzione rappresentano gli argomenti centrali dell'agenda.
- 8 Nel Memorandum che nel 2000 la Commissione Europea propose a tutti gli stati membri, l'apprendimento da obbligo, si trasforma in diritto. Inoltre si sottolinea il fatto che l'apprendimento non è solo quello che avviene nei luoghi formali (la scuola) ma sono educative anche quelle esperienze di apprendimento informali (lavoro) e non formali (la vita quotidiana).

zare il pieno sviluppo delle proprie capacità, dei propri talenti, delle proprie responsabilità, delle proprie competenze, suscita sentimenti antinomici. Ed è così che da un lato provoca una sensazione di sollievo, dall'altra genera tensioni educative che invitano a considerare nuove direzioni per l'approfondimento della questione circa "le finalità dell'educazione e le finalità educative" (Baldacci, 2012, p. 312) in riferimento allo sviluppo dell'uomo, quale risorsa singolare e collettiva per il contesto socio-culturale ed economico.

Si capisce bene, come ancora una volta all'educazione viene affidato il compito di fare dialogare la multilateralità dei contesti di apprendimento e la purale complessità della rete educativa.

Da dove iniziare?

L'attuale scenario educativo è quello che richiede immediatamente un superamento della tensione tra globale e locale (Delors, 1996, p. 31-33). Una tensione che non sempre è di natura distorsiva, ma anzi si propone intellettualmente stimolante, in quanto invita ad una riflessione critica circa la possibilità di ri-leggere e ri-pensare sia i contesti classici di apprendimento (la scuola) e sia ciò che occorre all'educazione per promuovere l'armonioso sviluppo dell'uomo. Si tratta di due questioni la cui scissione risulta difficile, anzi impossibile, considerata la complementarità di obiettivi e mete da raggiungere in vista di una finalità comune, ovvero la pienezza dell'uomo in quanto tale.

Un contributo inestimabile, a proposito di ciò che potrebbe servire all'uomo per sviluppare completamente le sue potenzialità, competenze, capacità ed avere così una competizione formativa a livello planetaria, è quello proposto da Bauman. In uno dei suoi ultimissimi scritti, l'autore introducendo la questione dell'educazione, lo fa partendo da una considerazione in riferimento ai tre livelli di educazione di G. Bateson, e sostiene che

«[...] c'è anche un terzo livello : l'insegnamento delle capacità di smontare e rimontare la cornice cognitiva ancora esistente o sbarazzarsene del tutto senza rimpiazzarla. Bateson considerava questo livello come patologico, di fatto come fenomeno controeducativo [...]. E tuttavia [...] quello che Bateson trattava come un cancro, invece che come tessuto salutare, è diventato la norma nel processo di insegnamento/apprendimento» (Bauman, 2012, p. 23).

Secondo Bauman, attraverso questo livello è possibile spiegare e comprendere il significato della conoscenza e dei suoi modi di produzione, distribuzione, acquisizione, assimilazione e utilizzazione (Bauman, 2012, p. 23). Ancora, l'Autore sostiene che il cambiamento radicalmente accelerato della società richiede agli attori dell'educazione di funzionare come "missili intelligenti". Quest'ultimi, durante il loro percorso, non possono sospendere di raccogliere ed elaborare informazioni, perché il bersaglio da raggiungere non smette mai di muoversi e di modificare la direzione e velocità. In questo modo, i missili intelligenti apprendono durante tutto il percorso e ciò di cui hanno bisogno è la *capacità* di imparare ad imparare rapidamente (Bauman, 2012, p. 27).

Da quanto detto, risulta chiaro come la vorticosità del cambiamento può travolgere, ma non sconvolgere, il processo dello sviluppo umano. Sviluppo che l'uomo, per stare a quanto Bauman dice, potrebbe riuscire a fronteggiare attraverso lo sviluppo della proprie capacità ad apprendere continuamente il nuovo.

Il costruito del Capability Approach, sebbene mutuato da studi di economia e di giustizia sociale, sembra trovare fecondità in ambito educativo. Si cercherà di chiarire come.

Il Capability Approach è un'idea chiave affinché gli uomini riescano a realizzare pienamente le loro capacità di essere e fare. L'economista indiano Amartya Sen connette ai problemi dello sviluppo le grandi questioni etico-politiche della libertà e della giustizia sociale, sostenendo la complementarità<sup>9</sup> fra etica, politica ed economia. Secondo Amartya Sen infatti lo sviluppo non è solo crescita economica, ma anche maggiore "capacità di fare" delle persone connessa alla libertà<sup>10</sup> che consiste nella "capacità di funzionare", ossia di fare, essere, partecipare (Sen, 1992). In questo modo Sen mette al centro dell'analisi antropologica il «discorso sull'uomo ovvero sugli individui, donne e uomini, ognuno con storia, memoria e identità diversa e distinta da quella degli altri individui e la qualità della vita, definita sulla base della multidimensionalità individuale e della libertà degli uomini e delle donne di comporre la propria vita in funzionamenti di valore» (Corrado, 2010). In *Equality of What?*, Sen riconosce al soggetto la sua complessità, l'insieme dell'intreccio delle caratteristiche proprie per cui ognuno avrà una propria quantità e qualità di capacità per raggiungere non tanto il welfare quanto il *well-being*, ovvero la condizione dello star bene nella multidimensionalità del vivere sociale.

Accanto a Sen, un altro autorevole contributo, che riconosce al capability approach un possibile strumento per le politiche economiche e sociali a favore dello sviluppo umano, è quello della filosofa americana Martha Nussbaum. L'autrice si appropria del capability approach seniano e lo rivisita integrandolo con la visione aristotelica dell'essere umano come animale con bisogni di cui «le autorità politiche dovrebbero tener conto per rispettare la dignità umana e il cui compito principale dovrebbe essere quello di mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare ed esprimere per intero le loro potenzialità, per consentire a ciascuno di esprimere la loro libertà di scelta nelle diverse situazioni e di realizzarsi completamente come esseri umani» (Nussbaum, 2004). Ella propone un elenco di dieci capacità umane<sup>11</sup> che dovrebbero essere perseguite da ogni persona quale principio di capacità individualizzata, basata sul principio della persona intesa quale fine (Corrado, 2010).

Ora, sebbene con modalità diverse, sia Sen che la Nussbaum, riconoscono all'uomo il suo essere realtà baricentrica dello sviluppo dei sistemi politici, econo-

- 9 «ricorrere al principio della complementarità in educazione [...] significa sottolineare il ruolo della complementarità rispetto alla rivalità, per cui la complessità dei fatti o fenomeni educativi esige la presenza di visioni distinte ma coincidenti allo stesso tempo» (Serrano, 2010, p. 66).
- 10 Parlare di libertà in ambito educativo vuol dire fare riferimento al fatto che «l'educazione deve farsi pratica di libertà, ovvero deve creare un'attitudine generale a porre e a formulare problemi, sviluppando l'intelligenza attraverso il dubbio, uno spirito problematizzatore. Là dove si impone il consumismo in tali ambiti, l'alternativa è la produzione culturale ed educativa, non individuale ma collettiva» (Gelpi, 1969).
- 11 Le capacità, nella visione di Nussbaum, non sono un oggetto semplice e legato a mere qualità intrapersonali, di cui si possa disporre a piacimento. Il funzionamento umano è legato a complesse competenze che, da una parte, hanno bisogno di un contesto favorevole perché possano svilupparsi, dall'altra, sono frutto di apprendimento, ma anche dell'integrità della persona (Nussbaum, 2002, p. 73-74). L'autrice, sebbene tenta di far un elenco della capacità umane, la sua attenzione è destinata ad argomentare la differenza tra capacità interne, cioè stadi di sviluppo della persona stessa che sono condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste, e *capacità combinate*, "che si possono definire come capacità interne combinate con le condizioni esterne adatte ad esercitare quella funzione". (Abbate, 2002).

mici, sociali, pensato si, come *capitale umano*, ma non nel senso di “oggetto produttore di benessere”, ma in riferimento all’insieme delle facoltà e delle risorse che devono essere potenziate attraverso la conoscenza, l’istruzione, l’informazione, le capacità tecniche acquisite durante tutto l’arco della vita e che danno luogo alla capacità umana di svolgere attività di trasformazione e creazione e finalizzate al raggiungimento di obiettivi economici e sociali, singoli e collettivi. (Becker, 1964).

### 3. Il processo di insegnamento-apprendimento e il Capability Approach

L’approccio delle capability<sup>12</sup>, in particolare nell’impostazione seniana, consente di riflettere criticamente sulla modalità di pensare sia all’apprendimento degli alunni che alla formazione dei docenti nei termini di *libertà, capacità e funzionamenti*. *Apprendere per capacità e formarsi per capacitazione*, potrebbe rappresentare la via progressiva per esplorare potenzialità formative ed educative, ma anche politiche, sociali e culturali su cui sorreggere i processi di insegnamento e apprendimento. È quanto mai evidente come l’istruzione svolga un ruolo determinante e integrante per lo sviluppo di politiche economiche e sociali. Ed allora, la figura dell’insegnante, la sua formazione, competenza e “capacitazione”, diventa policentrica nello scenario europeo 2020. Occorre agire sinergicamente per accrescere da un lato le competenze chiave degli studenti (che costituisce un fattore indicativo della qualità del servizio scolastico) e dall’altro migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti. Nel Rapporto<sup>13</sup> del 2010 della Fondazione Agnelli emerge come alla scuola ed alla formazione iniziale degli insegnanti si contestano sempre le stesse critiche, in particolare riferita al disagio che l’insegnante vive quotidianamente con gli alunni. A queste critiche la scuola risponde con i propositi di sempre, overosia fa accrescere il livello di scolarità, orientare le scelte scolastiche, garantire l’uguaglianza di opportunità di successo scolastico. Ma se questa è la *historical mission of school*, oggi la scuola dov’è? Come sceglie i suoi insegnanti? Come sostiene i suoi alunni a scegliere liberamente? Come affronta le sfide educative? Come affronta la complessità della condizione umana? Si riconosce come luogo di istruzione? Di educazione? Di apprendimento? Interrogativi di sempre; come dice Bruner «è sorprendente e in una certa misura scoraggiante notare [...] che l’interesse quasi esclusivo per la prestazione ha spesso portato a trascurare i mezzi con cui insegnanti ed allievi fanno il loro mestiere nella classe reale, come insegnano gli insegnanti e co-

12 L’approccio delle capacità e dei funzionamenti è una struttura normativa di pensiero che configura un modo alternativo di concettualizzazione del comportamento umano. L’esposizione originale dell’approccio delle capacità da parte di Sen risale al 1980 ed è contenuta nel saggio *Equality of What?* Il cuore della teoria delle capacità è che i raggiungimenti sociali dovrebbero avere come obiettivo l’espansione delle capacità degli individui, la libertà di raggiungere funzionamenti di fare e di essere ritenuti importanti. L’approccio delle capacità argomenta che la libertà di scelta è il parametro più adeguato per permettere alle persone di fare scelte di valore. La conseguenza di questo approccio teorico è la proposta di un cambiamento prospettico del “welfare”, nel quale capacità e funzionamenti sono gli obiettivi delle politiche pubbliche.

13 *Sapere di (non) sapere insegnare: i neoassunti giudicano la formazione ricevuta*, Rapporto Fondazione Agnelli 2010. La ricerca della Fondazione Agnelli esamina il quadro problematico offerto dalle risposte di 32mila immessi in ruolo nel 2008-10.

me imparano gli allievi» (2001, 99). In questo possiamo ravvisare l'antinomia propria del sistema educativo e scolastico. Un sistema che si configura nelle tendenze opposte di voler essere strumento sia di realizzazione individuale, generando disgregazione dell'ordine sociale, ed anche tecnica di riproduzione per il mantenimento e sviluppo di una cultura, generando egemonia e tradizionalismo (Bruner, 2001, p. 89). Di fronte a tale contraddizione non è possibile fornire una risposta che sia fuori dall'attuale sviluppo delle politiche economiche, sociali, culturali europee che riconoscono all'istruzione ed alla formazione un ruolo integrante e determinante per lo sviluppo dell'uomo. Ecco allora che fare riferimento alle capacità e funzioni del processo di insegnamento e apprendimento, piuttosto che alle condizioni del suo funzionamento, potrebbe condurre ad una visione diversa non solo del sistema scolastico, ma anche del processo di insegnamento-apprendimento, tenendo in considerazione una serie di interdipendenze che possono sfuggire ad altri approcci. L'approccio delle capability di Sen, attraverso il suo realizzarsi nei concetti di *agency*, *well-being* e *standard of living*<sup>14</sup>, permette di costruire un nesso critico intorno ai paradigmi della formazione e competenze dei docenti e al processo educativo e di apprendimento degli alunni. Ciò che si potrebbe attendere dall'utilizzo delle capabilities in ambito educativo è, una chiarificazione rispetto a : cosa effettivamente un docente e/o un alunno è in grado di fare ed essere ? E se è effettivamente capace di farlo? Sono questioni educative aperte, che possono rappresentare una opportunità importante per una discussione alternativa e innovativa all'incessante problematicismo del processo di insegnamento-apprendimento, in cui le risposte e soluzioni cercate, non si limitano ad esaminare le condizioni di funzionamento del processo stesso, bensì incitano il pensiero ad una riflessione sulla possibile trasformazione del paradigma educativo e del sistema scolastico, occasione utile per la risoluzione delle tensioni educative individuate da Delors in riferimento al Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo.

### Riferimenti

- Abbate, F. (2002). Capacità e normativa in Martha Nussbaum. Quando l'indagine femminile serve al progresso della globalizzazione. *Idee*, 49. Lecce: Milella.
- Allulli, G. (2010). *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*. <<http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/Da%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf>>. [22 febbraio 2013].
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di Pedagogia Generale*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Becker, G.S. (1964). *The Human Capital*. New York :Columbia University Press.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Comunicazione della COMMISSIONE EUROPEA (2010). *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles: 3.3.2010 COM(2010).
- Corrado, F. (a cura di) (2010). *Capacità e Funzionamenti: definizioni, prospettive, strumenti e misurazioni*. <[http://morgana.unimore.it/Picchio\\_Antonella/Storia%20del%20pen](http://morgana.unimore.it/Picchio_Antonella/Storia%20del%20pen)>

14 In *Standard of living* Sen, nell'ambito della valutazione del benessere e del tenore di vita, opera una distinzione tra tre diversi concetti, *agency achievement*, *personal well-being*, *standard of living*. *Standard of living* riguarda il benessere personale in riferimento alla propria vita; *Well-being* riguarda il benessere personale con i risultati che derivano dalle *sympathies*; *Agency* riguarda il benessere che deriva in riferimento all'azione compiuta, non necessariamente connesso al benessere anticipato.

- siero%20economico/Materiali%20dott.ssa%20CORRADO/Corrado%20testo%20su%20A.%20SEN%20well-being.pdf>. [22 febbraio 2013].
- Delors, J. (2005). *L'Educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo. Roma: Armando.
- Faure, F. (1972). *Learning to be*. Paris: UNESCO.
- Gelpi, E. (a cura di) (1969). *La formazione per l'educazione degli adulti*. Roma: Formez.
- Gori, E. (2004). L'investimento in Capitale Umano attraverso l'istruzione. In G. Vittadini (a cura di). *Capitale Umano. La ricchezza dell'Europa*. Milano: Guerini.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sen, A. (1986). *Scelta, Benessere, Equità*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A.(1987). *The standard of living*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Serrano, G. P. (2010). *Pedagogia sociale educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico*. Roma: Armando.