



# Il diritto all'educazione e il "capability approach": una nuova prospettiva di ricerca pedagogica

## Right to education and "capability approach": A new research perspective in pedagogy

---

Alessandra Gargiulo Labriola  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

### ABSTRACT

This paper examines the new pedagogical research perspectives that are related to the link between the right to education and the interpretive paradigm known as Capability Approach. The starting point is the assumption that the level of freedom of a given human community is also dependant on the relevance it attributes to human value—together with respect paid to civil, political and social rights. Given the ethical void resulted from capitalism, such approach shows the difficulties met by governments when required to satisfy the right to education. In particular, conscious parenthood is examined—because of its link to sustainable growth, which leads to the debate on educational competences.

Il contributo esamina le nuove prospettive di ricerca pedagogica relative al rapporto tra il diritto all'educazione e il paradigma interpretativo del Capability Approach, a partire dall'idea che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore dell'uomo, al rispetto dei suoi diritti civili, politici e sociali. Passando attraverso il vuoto etico lasciato dal capitalismo, rende conto delle difficoltà incontrate dai governi nell'attualizzare il diritto all'educazione, si sofferma sul diritto alla genitorialità consapevole, collegato al principio di crescita armoniosa, per discutere infine il tema delle competenze educative.

### KEYWORDS

Capability Approach, Functions, Pedagogical research, Competencies, Quality of life  
Capability Approach, Funzionamenti, Ricerca pedagogica, Competenze, Qualità della vita

## Introduzione

Negli attuali filoni di ricerca educativa<sup>1</sup> il “capability approach” rappresenta un ambito di riflessione pedagogica particolarmente interessante. Introdotto dal Premio Nobel per l’economia (1998) Amartya Kumar Sen (2011) questo approccio concepisce le capacità personali come parti costitutive dello sviluppo economico e della qualità della vita. Esso non solo fa coincidere l’indice della qualità della vita e del benessere oggettivo con l’idea dello sviluppo, dell’espansione e del funzionamento delle abilità dell’uomo (la capacità di prendere parte alla vita politica, portare avanti transazioni economiche, vivere fino ad un’età avanzata) ma, oltre a ciò, intende contrastare i criteri posti dalla teoria dell’utilitarismo, in base ai quali il grado di benessere economico e sociale deriva unicamente dalla soddisfazione soggettiva legata all’appagamento dei desideri, della felicità o delle preferenze di vita di ognuno, senza in alcun modo considerare che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore dell’uomo, al rispetto dei suoi diritti civili, politici e sociali.

### 1. Prospettive del *Capability approach*

Secondo queste linee d’indirizzo, il *capability approach* rappresenta quindi un modello che può essere inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative di tipo situato (che cosa, ad esempio, da un punto di vista strettamente educativo, le persone, sono in grado di fare ed di essere in una determinata società) sia come costruito della ricerca pedagogica per interpretare nei contesti di vita dell’uomo quei processi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei settori della scolarizzazione, della professione, della cultura e della società.

In altri termini, la teoria elaborata dal Sen che pone in rilievo i diversi aspetti della visione economica e sociale del benessere e delle modalità attraverso le quali è necessario misurare gli stati di privazione, (come ad esempio, accade per il fenomeno della povertà o delle carestie) rinvia, a nostro avviso, anche alle implicanze educative della “capacitazione”.

Da qui l’attenzione cioè alle possibilità dell’uomo di far derivare le sue capacità da una corretta educazione al saper fare e al saper essere, ovvero, da una corretta educazione attenta a porre e a creare le giuste ed eque condizioni affinché nell’uomo si sviluppi adeguatamente il pensiero critico, la coscienza e la consapevolezza nel saper analizzare e distinguere le conoscenze dai saperi (Novak, Gowin 1989), di saper comunicare in modo efficace e negli spazi liberi della conoscenza, di saper trasformare il sapere appreso dall’esperienza concreta o dall’osservazione riflessiva, dalla concettualizzazione astratta e dalla sperimentazione attiva, in comportanti improntati al rispetto della dignità umana e della convivenza civile.

Secondo gli attuali ambiti di ricerca educativa è noto che la possibilità dell’uo-

1 Il dibattito sul Capability Approach è stato al centro dei lavori della VII edizione della Summer School organizzata nel 2012 dalla SIREF - Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa, dal titolo “Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare”.

mo di mettere in atto integralmente queste capacità, attiene alla questione per la quale definire il rapporto tra il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto. Alla luce di molti filoni di ricerca e di studio tra cui il personalismo, il possibilismo e il pragmatismo, la pedagogia oggi interpreta, quelli che sono i fondamenti etici, ovvero i significati, il senso e i valori sottesi alla capacità del saper apprendere, del saper interpretare, del saper esprimere il proprio pensiero e le proprie emozioni, del saper rielaborare, del saper trasmettere nuove conoscenze. Tutte forme dell'agire umano che per essere giustamente esercitate e portate a compimento nell'affrontare i problemi che affliggono l'umanità (disuguaglianze, povertà, ingiustizie) devono necessariamente passare dall'affermazione del principio e del diritto che ha ciascun uomo ad essere educato alla conoscenza dei principi di libertà e di giustizia (Ausubel 1995).

Un diritto che è riconosciuto in campo internazionale dall'ONU e che viene sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), nella Dichiarazione sui diritti dei bambini (1959), nella Convenzione di New York sui diritti dell'infanzia, depositata all'ONU e ratificata in Italia nel 1991, così come nella Convenzione Europea sull'esercizio dei Diritti dei fanciulli del 1996, ratificata in Italia nel 2003.

Anche se l'attualizzazione di questi principi dovrebbe garantire a ciascuno uguali possibilità e capacità di libera espressione, ciò non sempre avviene nella giusta direzione. C'è ancora molto da fare sul piano del riconoscimento delle capacità dell'uomo, soprattutto rispetto a quelle società in cui, come sostiene A. K. Sen, certi diritti politici sono considerati importanti e fondamentali non solo per soddisfare i bisogni ma anche per la loro stessa formulazione (Cfr. De Natale, Monno 2007; De Natale 2008). Questa idea è sostenuta, in pratica, da coloro che credono nel rispetto che dobbiamo reciprocamente riconoscerci come esseri umani.

A rendere conto delle difficoltà incontrate dai governi nell'attualizzare il diritto all'educazione, troviamo anche il segno lasciato da quel vuoto etico lasciato dal capitalismo che, come sostiene Z. Bauman rappresenta la diretta espressione delle *élite* globali: "una zona esentata da tutte le norme morali tranne quelle rivelatesi 'buone per il business' (Sen 1994, 31-38). Si tratta di *élite* che utilizzano l'informazione ad uso esclusivo di ben definiti calcoli che poi notoriamente collimano con precisi e inequivocabili interessi commerciali. In un'epoca globale, globale e internettiana, in cui la fonte dei flussi costanti di informazione mediatica non sembra mai esaurirsi, questa realtà sembra non avere molto a che fare né con lo sviluppo educativo della conoscenza, né con il diritto dell'uomo ad essere aiutato ad interpretare l'informazione, a decidere quali azioni intraprendere di fronte a scelte improntate sull'appagamento dei desideri, della felicità o, come pure, della soddisfazione delle preferenze.

Il *capability approach* che propone A. K. Sen, sembrerebbe invece richiamare l'attenzione sull'importanza della funzione svolta dall'educazione. In un'epoca in cui la crisi dell'economia è diventata crisi di tutta la società, compresa, paradossalmente, la crisi della stessa società della conoscenza, diventa ormai sempre più necessario avere una visione chiara e oggettiva dell'educazione ai cosiddetti "funzionamenti" dell'uomo (nutrirsi adeguatamente, godere di buona salute, etc.) (Bauman 2001, 7). Per il noto economista, tali funzionamenti sono definibili come i risultati acquisiti dall'individuo nel corso della sua storia e servono a capire che l'analisi empirica sulle disuguaglianze sociali dipende anche dall'analisi sulle capacità di guardare al futuro dell'educazione. Verrebbe quindi spontaneo affermare che dove c'è disuguaglianza sociale, non c'è conoscenza dei principi di libertà e di giustizia e dove non c'è questa conoscenza non c'è educazione e, dove non c'è educazione, non c'è libertà di capire né di comprendere, né di agi-

re, né di partecipare alle decisioni collettive, né di partecipare agli impegni sociali a sostegno della sanità e del sistema scolastico (Sen 1994, 82), né di avere rispetto di sé, né di prendere parte alla vita di una comunità.

L'idea della necessità quindi di porre attenzione al valore della conoscenza dei principi di libertà e di giustizia, scaturisce anche dalla riflessione pedagogica relativa alla dichiarazione di Sen quando, a proposito del confronto tra la teoria utilitarista, (quella che considera la povertà in termini di basso reddito, ovvero, come una carenza di risorse) e la teoria dell' *Human functionings*, (quella che misura gli stati di privazione come una carenza di capacità, in termini di insufficiente libertà di condurre esistenze adeguate) (Sen 1994, 31), sostiene che: "spostare l'accento dai beni primari e dalle risorse alle capacità e alle libertà può determinare una differenza sostanziale nell'analisi empirica sulle diseguaglianze sociali. Questo può (...) influenzare la valutazione delle diseguaglianze dovute al sesso, alla classe, all'invalidità o alla posizione delle persone. Poiché queste sono alcune delle più scottanti questioni sociali nel mondo moderno, le concrete differenze dovute a questo spostamento di prospettiva possono rivelarsi niente affatto trascurabili" (Sen 1994, 30).

Si tratta pertanto di differenze che possiamo cogliere anche dal punto di vista educativo poiché riguardano la conoscenza dei principi di libertà e di giustizia da cui dipendono capacità e libertà responsabile. Principi di cui peraltro, l'educazione si è sempre fatta promotrice a cominciare dal prendere in considerazione sia il diritto alla libertà "da", come affermazione del principio di assenza di una serie di limitazioni che una persona può imporre ad un'altra, sia il diritto alla libertà "di", come principio incontrovertibile di ciò che, tenuto conto di tutto, una persona può o meno conseguire". E, a conferma di questi principi già inclusi nello statuto epistemologico dell'educazione, non basta richiamare l'attenzione sull'incompatibilità tra la teoria utilitarista e quella dell' *human functionings*. Occorre accettare la tesi del Sen e vedere che il raffronto delle "libertà di cui godono gli individui" fornisce una valida prospettiva sulla conoscenza dei principi di libertà e di giustizia. Tale prospettiva non rappresenta più un astratto enunciato di certe linee d'indirizzo di politica sociale, ma diviene un concreto strumento educativo, una base informativa per la formazione delle scelte sociali.

Nel quadro del concetto di libertà di cui parla il Sen, quando si riferisce alla possibilità di ciascuno di condurre diversi tipi di vita anche attraverso l'uso combinato delle possibili alternative di *functionings*, ritroviamo infatti l'importante assunto insito nell'educazione personalistica. In base ad esso, trova conferma l'idea che la persona può apprendere a scegliere, a comprendere, a prendere su di sé, ad assumere il destino, la sofferenza, la gioia, il dover degli altri e risorgere continuamente, aderendo a certe prospettive di consapevole umanizzazione (Sen 1994, 37). Una di queste prospettive può essere certamente assunta nei fondamenti del pensiero sennettiano. In esso, infatti, risulta implicito il riferimento al *capability approach*, in cui rinviamo il principio della "capacitazione" alla stessa necessità di educare l'uomo a discernere i contesti d' influenza culturale dalla qualità del suo stesso apprendimento. In questo stesso contesto di riflessione possiamo anche richiamare il nobile pensiero della filosofa statunitense M. Nussbaum, la quale in alcune preziosissime pagine del suo saggio "*Mi trovai bella come una mente libera*": *libertà delle donne e giustizia*, dichiara che l'attualizzazione delle capacità e delle libertà dell'uomo non deve essere posta soltanto sul vago richiamo formale della norma e del diritto, ma deve costituire un valido e concreto terreno di accordo culturale, sociale e politico sul quale misurare i risultati acquisiti dall'individuo in merito alla libertà di pensare, alla libertà di interessarsi ai problemi della società e di interrogarsi sulla propria vita, sulla capacità di

innovazione, di iniziativa, di creatività, di cambiamento dei sistemi sociali complessi, al cui interno si diversificano le possibilità date e derivate dalla stessa conoscenza dei principi di libertà e di giustizia (Mounier 2004, 61). Da questi validi assunti è evidente anche per noi che l'attualizzazione delle capacità e delle libertà dell'uomo non possono prescindere dal porsi su un terreno di concretizzazione dei valori della persona, di cui l'educazione è lo strumento e il tramite privilegiato. Non ci può essere infatti richiamo formale della norma e del diritto su questi principi se non attraverso la volontà di un chiaro intervento educativo (Nussbaum 2002, 107-108). Dal suo effettivo concretizzarsi in ogni luogo e in ogni contesto di apprendimento di tipo informale, l'educazione diventa evidentemente quel diritto imprescindibile dal quale dipende l'attualizzazione dei principi posti a fondamento del quadro d'insieme delle combinazioni alternative di *functionings*. Da esse dipende la concreta possibilità della persona di essere posta nelle condizioni di scegliere la propria vita. Senza la conoscenza dei principi di libertà e di giustizia, osserva la Nussbaum, l'uomo non può essere considerato né come un essere dignitosamente libero di scegliere la sua vita, né come un essere veramente portatore di valore e di fine in sé. Diversamente, egli può tendere piuttosto a considerarsi come un essere "passivamente scelto o comandato da altri come si comandano animali in greggi e mandrie" (Nussbaum 2002, 85).

Sulla scorta di queste riflessioni occorre allora dire che in chiave pedagogica non basta il solo sapere per affermare i principi etici della vita. È necessario invece portare alla conoscenza dell'uomo i principi di libertà e di giustizia, e per questi principi occorre l'imprescindibile riferimento ai valori educativi, i soli che consentono alla persona da un lato di avviare percorsi di umanizzazione, dall'altro lato di esperire la propria libertà in modo dal coglierne il senso e la dignità, riconducendo in tal modo il significato etico ed esistenziale della sua vita al campo della validazione conoscitiva degli apprendimenti esperienziali.

In questa prospettiva risulta necessario considerare il piano dei processi di apprendimento derivanti dall'esperienza di vita quotidiana, a cominciare dalla vita familiare, lavorativa, sociale e culturale. È un piano che non riguarda tutti coloro che abitano nella nostra contemporaneità. Tuttavia, soltanto pochi sono coloro che possono godere oggi delle stesse opportunità sia nel diritto ad apprendere sia nel trasferimento delle pratiche informali e di vita di relazione sul piano di altrettanti importanti apprendimenti.

## 2. Il Capability approach nella ricerca pedagogica sulle competenze educative

In prospettiva pedagogica esistono ancora molti elementi da esplorare che delineano le esperienze di vita, come quelle di tipo non formale e informale. Si tratta di esperienze in cui i processi e i percorsi di apprendimento devono essere attentamente posti allo studio di coloro che ne riconoscono la dignità sociale, la validità etica e la spendibilità del valore educativo. Un valore, quello educativo, a cui corrisponde la riflessione sull'apporto delle conoscenze pedagogiche al complesso sistema dei saperi dell'uomo e della società nel suo insieme.

Rispetto a quanto già riconosciuto dalle procedure previste dalle recenti disposizioni normative nazionali in merito all'individuazione, validazione e certificazione delle competenze, occorre osservare che il fenomeno circoscritto all'elaborazione del sapere educativo, non è più soltanto una competenza riconosciuta a livello informale. Per sondare il livello di "capacitazione" delle persone, in special modo di coloro che presentano responsabilità educative riguardo al dominio delle risorse educative, occorre delineare l'intervento di un sistema so-

cio-culturale previsto dalla normativa sulla certificazione delle competenze e che in Italia è stato recentemente riconosciuto dalla legge 28 giugno 2012, n. 92.

La presente normativa che riconosce a tutti gli effetti le competenze apprese dalle esperienze di vita informale, comprende nel suo insieme, le più complesse competenze genitoriali, incluse le capacità dell'uomo che risultano ancora inespresse sia nel comportamento di chi educa sia nell'agire di colui che deve essere educato. Questo tipo di riconoscimento formale è un fatto importantissimo e sollecita la nostra riflessione a considerare nella giusta prospettiva pedagogica il punto di vista della formale certificazione delle competenze. È un punto di vista che esige rigore scientifico poiché nell'approccio al riconoscimento delle capacità "informali", non si può prescindere dal valutare il percorso che conduce una persona ad apprendere dalle sue stesse esperienze di vita familiare. È un processo che per essere certificato necessita di un attento esame della meta-riflessione educativa delle esperienze apprese. A livello personale, questa realtà corrisponde alla possibilità di poter esperire valide esperienze di crescita nella vita, nel cui approccio ritroviamo i criteri sottesi alla teoria della capacitazione. Quanti sono già oggi, ad esempio coloro che possono considerarsi competenti dal punto di vista genitoriale e che non hanno magari i mezzi adeguati per educare e che intendono intraprendere un percorso di riconoscimento di questa fondamentale "capacitazione" senza aver mai seguito un percorso di formazione alla genitorialità? Su questo interrogativo è possibile considerare le nuove prospettive di ricerca educativa sulle quali si incentra la questione relativa a riconoscimento delle capacità delle persone di essere valutate come competenti nello svolgimento dei loro ruoli educativi.

Per un genitore, ad esempio, voler vedere riconosciuta la propria competenza educativa può, effettivamente rappresentare un significato importantissimo perché certamente può avviare verso percorsi di formazione che favoriscono il processo di apprendimento esperienziale e che migliorano la qualità della vita, il grado del suo benessere relazionale. Queste considerazioni sottopongono all'attenzione pedagogica la corretta questione dell'interpretazione scientifica delle competenze genitoriali e di quelle che devono essere scelte e riconosciute come esperienze valide per essere comprovate al giudizio della certificazione. Come giudicare allora queste competenze? Come considerare le competenze genitoriali nell'ottica della capacitazione? Per rispondere a questi interrogativi, si aprono nuovi e interessantissimi canali di riflessione pedagogica. Essi risultano determinanti nell'assumere la prospettiva della capacitazione nell'ottica del riconoscimento formale della competenza educativa. Se, infatti, per competenza educativa intendiamo un insieme strutturato di saperi che attengono all'educazione della persona lungo tutto l'arco della sua vita, può darsi allora che, seguendo il profilo di questo ragionamento, un soggetto possa potenziare il suo percorso di vita e il suo piano di crescita personale, soltanto se questo piano consente a ciascuno di vedere affermata la sua dignità personale, in un contesto dove oltre al riconoscimento formale delle competenze ci sia un'attenzione alla sostanziale capacità di vedere riconosciuti pienamente i propri diritti educativi, unitamente alla capacità di vedere riconosciuta la libera possibilità di ragionare e di esprimere le preferenze nelle scelte di vita. In un'epoca in cui le trasformazioni della società globalizzata con l'avanzamento del fenomeno della disoccupazione giovanile e la smaterializzazione del lavoro, stanno determinando un modo diverso d'intendere e di concepire le relazioni umane, anche la riconfigurazione di ciò che s'intende per competenza pedagogica, include al suo interno il ripensamento di un sistema sociale e politico che oltre a certificare le competenze educative dia la concreta possibilità a ciascuno di veder riconosciuti i comportamen-

ti sociali improntati al rispetto delle regole della vita sociale e civile. In un'epoca in cui cambia il modo di concepire gli assetti culturali, economici e politici del vivere comune, anche il significato delle competenze educative deve superare la formale concezione della valutazione delle capacità dell'uomo per aprirsi alla considerazione che dalla eventuale comprovata capacità deriva sostanzialmente l'effettivo modo di vedere espletati i propri compiti educativi. Compiti che riflettono necessariamente una prospettiva educativa di un comportamento umano ispirato al perseguimento dei desideri e dei sogni di crescita personale, in famiglia come nella società. Mentre nel mondo globalizzato, stentano ad affermarsi i principi di uguaglianza che chiaramente realizzino i fondamentali diritti di accesso di tutti ai beni primari (reddito, ricchezza, libertà), non è sufficiente, seppur necessario, procedere alla formale certificazione delle capacità dell'uomo di essere realmente un cittadino con competenze educative. Occorre, invece che, sulla base di criteri eticamente fondati, si proceda verso l'analisi di queste competenze educative che devono tener conto della necessità di considerare tutti gli uomini degni di avere uguale accesso alle stesse possibilità di vita, di crescita e di sviluppo esistenziale.

È indubbio che il raggiungimento dei desideri di crescita, riguardano da vicino il tema delle competenze educative. È un tema di cui molto si dibatte a livello scientifico ma che ancora richiede un giusto approfondimento nei riguardi del significato pedagogico della capacitazione come elemento e dimensione fondamentale non solo della misura con la quale si valuta la qualità generale della vita, ma soprattutto della misura con la quale andare a considerare la qualità effettiva dello sviluppo educativo delle persone nella nostra attuale società. Si esige il riconoscimento del loro del diritto ad essere persone educate e civilmente accorte nella necessità del rispetto di se stesse, degli altri e delle regole che rinviano al rispetto della vita civile.

Dare la possibilità a ciascuno di raggiungere la migliore competenza familiare o sociale o lavorativa, significa allora, al di là del riconoscimento formale di una o più competenze, offrire la possibilità a ciascuno di vedere soddisfatto il bisogno educativo di crescita e di sviluppo di tutte le soggettive capacità. Affinché ciascuno possa acquisire la consapevolezza del livello di dignità del suo ruolo educativo sia in quanto genitore sia in quanto cittadino, occorre che l'attenzione della società civile, delle politiche educative e di quelle di sistema, siano tutte ugualmente orientate a riconoscere la dignità dei bisogni educativi, e ci si impegni nell'educazione come unica risorsa degna dell'uomo per affrontare i suoi compiti di crescita e di sviluppo umano. Lontano da questa prospettiva di responsabilizzazione della persona, delle istituzioni, dei governi e degli stati, ogni singolo approccio alla capacità delle persone di diventare competenti sia nell'educare sia nell'educazione di sé, verrà ad essere a sminuito dalla supposta teoria della certificazione delle competenze. Nel rispetto di tutte quelle potenzialità che invece sono insite nel corretto approccio alle istanze del valore di vita della persona e del suo ruolo sociale, sta invece il corretto riconoscimento sostanziale e non soltanto formale della capacità educativa.

In questa prospettiva può essere validamente riconosciuta la capacità di ciascuno di vedere soddisfatto il bisogno di imparare a vivere con dignità e con rispetto la propria vita, come anche la possibilità di educare alla vita, alla salute e all'integrità fisica, al pensiero, ai sensi, all'immaginazione, ai sentimenti, al mondo della natura e a quello dell'ambiente, e, più di tutto al bene comune e all'appartenenza sociale. Come scrive M. C. Nussbaum, s'intende affermare il principio che essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene (Nussbaum 2002, 74), significa, necessariamente, confermare l'idea che una giusta formalizzazione delle

competenze educative non può prescindere dalla prospettiva che dà valore all'uomo e che si domanda chi sia l'uomo e cosa rappresenti, prima ancora d'intenderne il ruolo. Se è bene riconoscere che le competenze educative devono essere certificate per comprovare l'esatta capacità educativa (Margiotta 2009), occorrerà quindi stimolare la riflessione pedagogica a guardare all'interno di un mondo che sta cambiando sia il modo di intendere la vita sia il modo d'intendere le relazioni, sia il modo stesso di educare. Oltre al fenomeno dell'aumento vertiginoso dei tassi di disoccupazione e alla diminuzione dei livelli di partecipazione alle iniziative di formazione e di apprendimento permanente, come si può impostare, nella società di oggi, il corretto modo di intervenire per portare al riconoscimento delle competenze apprese nei contesti di vita familiare, professionale e sociale? Merita sottolineare il richiamo della Nussbaum ai problemi che ancora attendono una concreta risposta sociale. Problemi che, in gran parte della nostra società, attengono alla mancanza del riconoscimento effettivo del diritto al lavoro, al riconoscimento della piena dignità del lavoro femminile. Problemi che riguardano i casi di maltrattamento, di abuso e di violenza domestica. Problemi che corrispondono alla scarsità delle cure nei momenti di vita in cui le persone anziane si trovano ad essere in assenza di mezzi necessari per fronteggiare la loro condizione di dipendenza, povertà o indigenza. Problemi che, infine, riguardano il crescente fenomeno dello *stalking*, ascrivibile all'aumento dei disturbi di personalità di cui soffrono molte persone che oggi agiscono secondo "ripetuti, ostinati e premeditati comportamenti persecutori nei confronti di un'altra persona" (Emmelkamp, Kampavis 2009, 176-177) e di cui sono note alle cronache della stampa, le drammatiche e spesso tragiche conseguenze. Tutte questioni di allarmante dominio sociale che riportano la nostra attenzione sulla necessità di dare alla cultura educativa un nuovo e rinnovato impulso sociale, molto più diffuso rispetto agli enunciati normativi, soprattutto là dove diventa quanto mai urgente e indispensabile emancipare l'uomo dalle sue umane miserie.

### Bibliografia

- Ausubel, D. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (2001). Povertà e disuguaglianza in un mondo in via di trasformazione. In L. Ornaghi (a cura di) *Globalizzazione: nuove ricchezze e nuove povertà*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Natale, M.L. (2008). *Apprendere ed educarsi per tutta la vita*. Milano: Educatt.
- De Natale, M.L., Monno, S. (2007). *Educare gli adulti. Nuove competenze educative per i docenti*. Roma: Armando.
- Emmelkamp, P.M.G., Kampavis, J.H. (2009). *I disturbi di personalità*. Bologna: Il Mulino, pp. 176-177.
- Margiotta, U. (2009). Prefazione. In Giambelluca, G., Rigo, R. Tollot, M.G., Zanchin, M.R. *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 7-10.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Novak, J.D., Gowin, D.B. (1989). *Imparare ad imparare*. Torino: Sei.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (1994). Freedom and Needs. *The New Republic*, 10/17 gennaio, 1994, 31-38.
- Sen, A.K. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.