

edited by
Annalisa Morganti

EcoEdu Skills

*Competenze educative per un'ecologia
dello sviluppo sostenibile*

Paesaggi umani: l'equità come orizzonte sostenibile

Abstract: The contribution aims to address the theme of sustainable development starting from the constructs of inclusion and equity. The constructs and models that have followed to read the world of disability represent an important reference to recognize today the centrality of the value of diversity and the differences of each and every one and welcome it as a guideline of shared responsibility. The objective and focus of this paper is to determine the global urgency that sustainability, in terms of equity, must become, the key to the protection of common goods and relational goods, which guarantees the quality of life for those who will come after us. Today it is necessary to have a competent and responsible reflective attitude because it is the only one capable of containing inequalities and promoting community.

Keywords: inclusion; equity, diversity, differences, sustainable development

Intrecci possibili tra equità e sostenibilità

L'Unione Europea, per promuovere e supportare il benessere dei suoi popoli, si sta adoperando per lo sviluppo sostenibile e la solidarietà tra gli Stati membri e tra le generazioni, combattendo l'esclusione sociale e sostenendo la coesione economica, sociale e territoriale. Di fatto la crisi economico-finanziaria esplosa nel 2008 e proseguita fino alla pandemia da Covid19, ha aggravato i divari sociali esistenti, disegnando geografie umane inedite in termini di vissuti, bisogni e rappresentazioni. Partendo dal riconoscimento dei diritti sociali, gli sforzi dell'Unione e dei singoli stati sono stati concentrati sulla possibilità di costruire modelli di sviluppo più inclusivi e sostenibili. Questa focalizzazione sulla dimensione sociale è presente anche nelle priorità politiche della Commissione

europea per il periodo 2019-2024 e nell'agenda strategica del Consiglio europeo. In ottica di sostenibilità, nelle comunità caratterizzate da eterogeneità e disomogeneità sempre più consistenti e permeanti diventa prioritario favorire lo sviluppo della capacità di collaborare, avere rispetto per ogni espressione di diversità, manifestare tolleranza e solidarietà, dare valore e corpo ai diritti umani. Allenare gli sguardi, le pratiche e le politiche alla molteplicità dei paesaggi umani, valorizzando e traendo vantaggio dalle differenze di ciascuno, sposta la dimensione progettuale proprio su prospettive educative che sappiano occasionare comprensione, ricerca di soluzioni innovative dialogiche, complesse e contestuali, posture capaci di vivere l'*exotopia* come risonanza personale e sociale (Ambrosio 2010).

Si affaccia così una prospettiva di lavoro differente che, scegliendo l'inclusione, opta per una logica dell'equità piuttosto che dell'uguaglianza. Se infatti quest'ultima è il risultato della constatazione di uno "stato di cose" più o meno aperto e modificabile, l'equità è l'esito di un processo che abbraccia il riconoscimento del valore e del potenziale di ciascuno nella misura in cui anche i contesti siano in grado di mettere in campo i possibili accomodamenti necessari, in termini di culture, politiche e pratiche.

In questa direzione sta crescendo la consapevolezza che la sostenibilità sociale, intesa come capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione, democrazia, partecipazione, giustizia) equamente distribuite per classi, genere e condizioni, sia in realtà più strategica di quella economica e di quella ambientale perché in presenza di disuguaglianze inique e in assenza di coesione sociale nulla può generarsi.

La sostenibilità, in termini di equità diventa così, la chiave per la protezione dei beni comuni e dei beni relazionali (Grassi 2013), che garantisce la qualità della vita per chi verrà dopo di noi, e questo è ciò che conta di più. Siffatte dimensioni non possono venire date per scontate. Esse vanno preparate, coltivate, curate, insomma educate. L'educazione svolge il ruolo cruciale perché le linee guida e le politiche previste dall'Agenda 2030 si possano muovere nella direzione desiderata. «Va riaffermato con forza che l'educazione, in tutti i contesti, costituisce il primo e fondamentale diritto, il primo bene comune, tangibile e intangibile» (Riva 2018: 48).

In questo percorso di riconoscimento del nesso sostenibilità ed equità, il contributo ripercorre le parole e i costrutti che hanno permesso a queste matrici di darsi oggi come possibili e auspicabili per tutti e per ciascuno. Il mondo della disabilità e le letture che nel tempo si sono susseguite, hanno sicuramente rappresentato un motore importante in termini di riconoscimenti civili, sociali e politici dentro questa partita che merita consapevolezza e gratitudine.

Malattie, funzionamenti e capacitazioni

A partire dagli anni Settanta l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha elaborato una serie di classificazioni che hanno avuto il compito di costruire a livello internazionale un linguaggio comune e condiviso su termini quali quelli di malattia, menomazione, disabilità. Non si è trattato solo di un esercizio convenzionale: le parole e i costrutti individuati hanno di fatto partecipato alla definizione di rappresentazioni sociali e culturali ancora molto presenti.

Nel 1970 viene pubblicata la *Classificazione Internazionale delle malattie* (ICD 1970) con l'intento di rispondere ad esigenze eziologiche e di classificazione: il senso era quello di individuare le cause, le principali caratteristiche cliniche e le possibili indicazioni diagnostiche di sindromi e disturbi (identificato come *Disease*). La logica che sottende a questa classificazione è di tipo linearistico e procede attraverso una punteggiatura causa – effetto. Molto presto ci si è però resi conto che nella definizione delle malattie, anche a fini diagnostici, vengano a mancare due elementi di primaria importanza: le conseguenze che i disturbi portano nelle persone e l'eventuale ruolo del contesto ambientale.

Nel 1980 con intento sperimentale l'OMS pubblica la *Classificazione delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap* (ICDH).

La menomazione viene definita come “qualsiasi perdita o anomalia a carico delle strutture o delle funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche (...); è caratterizzata da perdite o alterazioni a carico di arti, organi, tessuti o altre strutture dell'organismo, ovvero deficit di un apparato

funzionale o di un meccanismo corporeo, inclusi i sistemi della funzione mentale”. È di fatto un’esteriorizzazione di uno stato patologico, congenito o acquisito, transitorio o permanente.

La disabilità è invece l’oggettivazione della menomazione ed è descritta come “ogni restrizione o perdita (risultante da una menomazione) di abilità di eseguire un’attività nella maniera considerata normale per un essere umano”. Riguarda anche una possibile reazione psicologica del soggetto ed è riferibile a capacità funzionali che si manifestano in azioni e comportamenti che riguardano la vita quotidiana.

L’handicap è presentato come “uno svantaggio derivato, per un dato individuo, risultante da una menomazione o una disabilità, che limita o prevenga l’adempimento di un ruolo che è normale (rispetto all’età, sesso e fattori sociali e culturali) per l’individuo”. È la socializzazione della menomazione e della disabilità che legittima una situazione di limitazione vissuta che comporta anche delle conseguenze culturali, sociali, economiche e ambientali: riguarda anche la capacità diminuita e ristretta di rispondere alle aspettative e alle norme proprie di un contesto.

Dentro questa cornice che ha condizionato gran parte della normativa italiana degli Anni Settanta e Novanta, prende forma il modello medico che propone una lettura lineare: la disabilità viene vista come conseguenza necessaria di una condizione patologica organica, causa prima di situazioni di svantaggio. Cottini nel parlare di questo modello scrive: «La disabilità viene concepita come una mancanza funzionale, che dev’essere compensata in modo da garantire all’individuo una vita il più possibile vicina a quella tipica» (Cottini 2017: 54). Dentro questo costrutto, gli unici interventi possibili sembrerebbero avere le caratteristiche più o meno nascoste di riabilitazione, adattamento, normalizzazione in chiave prettamente assistenziale e comunque nettamente centrata sul singolo e sulle sue possibili direzioni di sviluppo.

La presenza implicita ancora oggi di questa lettura è evidente in tanti costrutti culturali, pratiche educative e politiche definite inclusive: sarà difficile liberarsene anche perché questo modello rimane ancora imperante in buona parte della medicina (Medeghini, Valtellina 2006).

Negli anni Novanta l'OMS avvia un processo di revisione dell'ICDH. Si evidenziano limiti molto chiari: il superamento della lettura unidirezionale, i meccanismi di causa-effetto tra menomazione, disabilità e handicap, l'applicabilità e l'universalità di alcuni principi ispiratori.

Sono stati anni importanti che hanno visto anche la crescita di un modello sociale della disabilità, sollecitato grazie ai movimenti delle persone con disabilità (Barnes 2008, Oliver 2016) e principale motore culturale della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU 2006). Questa matrice sposta il focus sui contesti, ritenuti prioritariamente ostacolanti e afferma che «la disabilità non è la caratteristica di un individuo ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali, sono create dall'ambiente sociale» (OMS 2002: 25). Se i contesti sociali esercitano un ruolo nella definizione della salute e della disabilità, è necessario un intervento di responsabilizzazione comunitaria, che ha a che vedere tanto con gli atteggiamenti e le ideologie che con azioni politiche, chiamate ad incrementare la reale partecipazione delle persone e l'esercizio autentico dei diritti (Marra 2009).

Sotto la spinta di organizzazioni e movimenti nati per superare la segregazione sociale e promuovere l'integrazione delle persone con disabilità, dal 1996 al 1999 vennero stilate le bozze Alfa, Beta 1 e Beta 2 della nuova ICHD. L'ultima versione dell'ICIDH-2, la Beta 2 *draft version*, fu pubblicata nel 1999 con il nome di Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Attività e della Partecipazione che sostituisce i termini “disabilità” con “attività personali” e “handicap” con “partecipazione sociale”. I lavori di revisione e di applicazione vedono coinvolti 1800 tra esperti della salute, della sicurezza sociale, del lavoro e dell'educazione e 50 Paesi membri. La sperimentazione della ICIDH-2 Beta 2 *draft version* da parte di vari centri internazionali si concluse nel settembre del 2000.

È il 2001 quando la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) viene approvata da 191 Paesi come sistema per descrivere e classificare il funzionamento, la salute e la disabilità, avviando un cambiamento relativo al modo di pensare l'altro, che potesse tenere insieme tanto la dimensione individuale della persona che

quella sociale. Si inizia a pensare che ogni soggetto sia portatore di una propria condizione di salute e di un proprio funzionamento, frutto di un'interazione dinamica tra funzioni e strutture corporee, attività, partecipazione e i fattori contestuali (OMS 2002: 15), che nella loro essenzialità, hanno la possibilità di esercitare ruoli differenti, di ostacolo o facilitazione.

L'ICF non classifica quindi le persone, né i disturbi e le menomazioni le cui definizioni sono affidate all'ICD-11 (undicesima revisione) e al DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) ma le componenti della salute, in relazione agli ambiti esistenziali e di vita.

La salute, non più identificata come assenza di malattia, si presenta come un equilibrio dinamico funzionale, fisico e psichico integrato nel suo ambiente naturale e sociale. Non essendo uno stato ma una condizione, prevede continui ri-equilibrazioni e adattamenti, collocati sempre in un tempo e uno spazio culturale e storicizzato.

Il termine funzionamento sta ad indicare in particolare l'interazione positiva tra un individuo, con la sua condizione di salute e i fattori contestuali che costituiscono l'intero *habitat* di vita di un soggetto e includono fattori ambientali (ambiente fisico, relazioni, ruoli, valori, sistemi sociali e servizi) e fattori personali. Questi ultimi, non sono declinati e lasciati come pagina bianca affidata alla responsabilità di chi incontra l'altro, accogliendo il suo essere unico ed irripetibile. Queste dimensioni sono presentate come il *background* personale della vita e dell'esistenza di un soggetto e comprendono il sesso, l'età, altre condizioni di salute, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, la capacità di adattamento, il *background* sociale, l'istruzione, la professione e l'esperienza passata e attuale (eventi della vita passata e eventi contemporanei), modelli di comportamento generali e stili caratteriali, che possono giocare un certo ruolo nella disabilità a qualsiasi livello.

I fattori contestuali sono definiti facilitatori se migliorano il funzionamento della persona e riducono la disabilità; sono barriere se inversamente lo limitano e favoriscono situazioni di restrizioni e svantaggio.

La prospettiva bio-psico-sociale proposta dall'ICF ha tentato di integrare il modello medico individuale e quello sociale per fornire una prospettiva coerente che potesse tenere conto delle dimensioni biologi-

che, individuali e sociali. Nell'ICF l'integrazione tra i due modelli è già ben visibile nella definizione di disabilità, intesa come «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo» (OMS 2002: 21). Ne deriva una riflessione aperta sulle possibili menomazioni di funzioni e strutture corporee, limitazioni di attività, restrizioni di partecipazione sociale, che necessitano una continua investigazione ed interrogazione dei fattori contestuali (Cramerotti, Ianes, Scapin 2019). La disabilità non si lega più alla malattia o al disturbo, ma di fatto diventa una possibile configurazione di un funzionamento che può riguardare chiunque.

Negli anni Ottanta, a partire dalle riflessioni dell'economista e filosofo Amartya Sen (Sen 1993; 1994) e successivamente di Martha Nussbaum (Nussbaum 2002; 2007), si è avviato un nuovo modello di lettura, quello del *capability approach*, che mette al centro il concetto di qualità della vita, intesa non solo come possesso di mezzi ma come capacità di trasformare le opportunità a disposizione come concreti compiti della propria esistenza. La capacitazione diventa una libertà in termini di reali opportunità perché ciascuna persona possa acquisire e far fiorire i funzionamenti che reputa rilevanti per la propria vita. Il tema centrale diventa quindi quello di scegliere i traguardi da raggiungere e le azioni da intraprendere perché non si tratta di compensare lo svantaggio e le povertà, ma incrementare le capacità presenti in ciascuno e ampliare le capacità di autodeterminazione. Se tutti hanno diritto e devono essere messi nella possibilità di far crescere il proprio set di capabilities, il compito dei contesti è quello di esserne garante e promotore. Di conseguenza «il ben-essere di un individuo [...] non è legato alla sua condizione individuale autarchica, quanto a quello che qualcuno oggi chiama capitale sociale, cioè l'insieme delle capacità che l'individuo ha di organizzarsi e di adattarsi grazie a elementi di mediazione con le strutture che lo circondano, con i contesti» (Canevaro 2007: 18). Il tema della disabilità diventa di fatto una questione di ingiustizia, che nasce dal ruolo «menomante» del contesto (Reindal 2009: 162) ed è, come tutte le situazioni di vulnerabilità, espressione dell'umano e di responsabilità sociale.

Mettere al centro diversità e differenze per un futuro equo

Già dall'inizio degli anni Duemila l'UNESCO invitava ad accogliere l'orizzonte dell'“Education for all” (2000; 2015), facendo proprio il riconoscimento della diversità di ciascuno e della necessità della promozione delle differenze, con e oltre situazione di disabilità e/o svantaggio. Ad alimentare una cultura che finalmente assuma le vie della validità più che continuare a muoversi in un'ottica di esclusività, ha sicuramente contribuito la portata innovativa della Convenzione Internazionale sui diritti delle Persone con disabilità. Anche in questa circostanza si pone la necessità di

riconoscere il diritto alla singolarità, anche nelle sue espressioni stavolta estreme; autorizzare ognuno a portare al bene comune la propria biografia originale; darsi reciprocamente, con il legame sociale, una appartenenza all'Universale; ammettere che la vulnerabilità è alla radice, al centro, della parte più intima di ogni essere umano e di ogni esistenza (Gardou 2007: 321).

Quando si parla di orizzonte inclusivo esistono ancora molti fraintendimenti. Secondo facile lettura riguarda solo alcune categorie di persone, chiamate al raggiungimento di una pseudo ordinarietà, una sorta di movimento di accoglienza forzata di alcuni verso altri. La storia del nostro Paese da questo punto di vista ha tanto da insegnare: l'inserimento prima e l'integrazione poi hanno continuato ad avere un *focus* sulle persone ritenute in situazione di disabilità. Nel primo caso si è garantito l'accesso ai luoghi educativi e non ordinari senza badare molto alla qualità di quell'esperienza. Nel secondo caso la logica è stata quella di ragionare sulla costruzione di percorsi specifici dentro i luoghi comuni, costruiti ad hoc per persone certificate.

Queste stagioni si muovono ancora dentro una cornice di modello individuale. Basti pensare che nello stesso anno che il nostro Paese emana la legge del 5 febbraio 1992 n. 104, si definisce la norma per l'invalidità civile, che prevede, raggiunta una certa soglia, di ricevere un sostegno economico. Canevaro a questo riguardo, con il desiderio di accogliere una prospettiva coevolutiva, scrive: «Proponiamo di rovesciare

questa percentuale. Non: tu hai il 67% di invalidità e quindi hai bisogno di. Ma: tu hai il 23% di validità: cosa vuoi fare?» (Canevaro 2019: 321).

La dimensione inclusiva dovrebbe ribaltare questo immaginario perché amplia la forbice dei destinatari: la diversità e le differenze sono di tutti e di ciascuno. Dall'altro cambia anche la prospettiva: il senso non è più l'intervento riparatorio sul singolo ma la possibilità far evolvere i contesti perché ciascuno possa essere riconosciuto e valorizzato. La differenziazione degli interventi non riguarda alcuni, ma un modo ordinario di procedere in educazione e perché non in tutta la comunità.

La parola diversità deriva dal termine latino *disverto* che significa letteralmente volgersi altrove, procedere in un'altra direzione. In ambito pedagogico la parola diversità indica l'insieme delle condizioni esistenti consegnate a ciascuno costituite da fattori genetici, biopsicologici, socio-culturali che non vano negati, né rimossi ma progressivamente e gradualmente accettati per contenere processi di classificazione e di gerarchizzazione, attività di segregazione e di estromissione di altri soggetti umani. Heidegger ha descritto come l'essere umano si scopra gettato nel mondo, ossia si trovi in condizioni che non sono state scelte da lui (1976). L'aspetto fisico, la propria famiglia, la propria città, l'epoca nella quale si vive rappresentano elementi accidentali, che dipingono precisamente il punto di partenza del nostro esistere. Il come di questa gettatezza non risulta però scritto e determinato, ma dipende da quella possibilità che obbedisce a noi e alle nostre scelte. La scelta della progettualità come possibilità diventa «l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre nuovo, o (...) per il quale l'essere (...) si fa storia secondo la forma della certezza e della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non totalmente prevedibile» (Contini 1999: 259). La progettualità-possibilità richiama allora al concetto di differenza, che deriva dal latino *disfero*. Il termine letteralmente significa portare altro, aprirsi all'universo del possibile e delle sue mille determinazioni, nell'unicità del modo di essere e di porsi, nella molteplicità e reciprocità delle relazioni di cui ci si nutre. La differenza è quindi una conquista, se intesa come gap esistente tra la gettatezza e la possibilità, tra il già dato e il sempre possibile. Proprio per le sue differenze, ogni persona deve potersi realizzare ed espandere in tutta la

sua originale pienezza, affermandosi come “differente” non solo dagli altri ma anche da se stessa, dai propri limiti, dal proprio vissuto, dal proprio ambiente. Questa conquista implica un coltivare le proprie capacità, un fare tesoro delle proprie esperienze, un costruire rapporti interpersonali arricchenti, anche impegnandosi perché l'umanità tutta possa differenziarsi dal suo modo di essere attuale e scegliere cosa poter diventare anche in senso planetario. La differenza diventa una meta da scegliere con intenzione e verso cui andare, superando i vincoli esistenti: un tentare di abitare la propria esistenza e non subirla, per esercitare libertà e autonomia, per decidere come intrecciare la matassa della propria identità. Conoscere le differenze sempre meglio, ricercare le differenze con coraggio, rispettare le differenze e celebrarle senza buonismo e folklore sono questi oggi i compiti di un'educazione inclusiva.

Rilanci e posture inedite

La prevenzione e/o il contrasto alle situazioni di disuguaglianza sociale e/o di povertà, attraverso la promozione di politiche inclusive per tutte le categorie sociali a rischio, diventa essenziale per il futuro di tutte le comunità, che sono chiamate a non avere paura della diversità e delle differenze.

Le richieste, da parte degli organi politici europei e mondiali, sono la testimonianza di quanto ci sia ancora tanto da fare. La pandemia, in questi ultimi due anni, ha di fatto ampliato lo sguardo su questi temi ma anche sulle modalità di prevenzione e contenimento. Questo biennio ha mostrato come le risposte alle povertà e fragilità abbiano costante bisogno di manutenzione. Il mondo del welfare, in questi contesti, pecca spesso di pienezza e di presunta completezza tanto nelle politiche che nelle prassi. Nonostante ci sia spesso un dichiarato di coprogettazione e di sistematicità, si attestano cornici che non tengono conto della complessità e dell'eterogeneità dei contesti, delle condizioni e delle storie. Gli interventi si muovono spesso dentro una sorta di “arroganza” di sapere e saper fare, una “non curanza” generalizzata che nega l'unicità di bambini e adulti. È dentro la consapevolezza delle dimensioni narrative ed ecologiche delle

tante povertà che può esserci una dimensione evolutiva e di crescita delle *policy* e delle comunità, capaci di mettere in campo anche azioni aperte e in divenire, la costruzione di una cassetta di attrezzi-interventi che non servono a possedere, ma che accompagnino a diventare (Rizzo 2009). Non si tratta allora, in maniera prioritaria di acquisire tecniche, metodi e modi per sconfiggere le disparità, ma di assumere una sorta di immaginazione pedagogica che non cade nell'illusione di sapere tutto ma che si apra alla bellezza dell'ascolto, del dialogo, del cercare con il pensiero prima e con l'azione poi, di un fare rispettoso dei tanti paesaggi di cui l'umano è fatto e a cui l'umano partecipa.

Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimia, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo (Mortari 2003: 19).

È oggi necessario guadagnare un atteggiamento riflessivo competente e responsabile, da cui spesso i servizi e la politica scappano perché ruba tempo al fare ed è emotivamente impegnativo, ma l'unico capace di contenere disuguaglianze e promuovere comunità che sappiano mettere insieme tecniche e solidarietà e farle diventare operose (Canevaro 2020).

Riferimenti bibliografici

Ambrosio, V.,
2010, *Michail Michajlovič Bachtin: Exotopia ed azione responsabile*, in «Lletres de filosofia i humanitats», n. II, pp. 80-113.

Canevaro, A.,
2020, *Operosi tutti insieme!* in «L'integrazione scolastica e sociale», n. 19, 1, pp. 7-16.
2019, *La pedagogia inclusiva. L'integrazione o è reciproca o non è* in S. Besio, R. Caldin (a cura di), *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 316-325.

2007, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento.

Contini, M.G.,

1999, *Possibilità, progettualità, impegno* in "Studium Educationis", n. 2, pp. 250-269.

Cottini L.,

2017, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.

Cramerotti, S., Ianes, D., Scapin, C.,

2019, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson. Trento.

Gardou, C.,

2006, *Diversità, vulnerabilità, handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.

Heidegger, M.,

1976, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano.

Medeghini, R., Valtellina, E.,

2006, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano.

Mortari, L.,

2003, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.

Nussbaum, M.C.,

2007, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino.

2002, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, il Mulino.

Oliver, M.,

2016, *Understanding disability: From theory to practice*, Macmillan International Higher Education, London.

Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS,
2002, *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

Reindal, S.M.,
2009, *Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory*, in «European Journal of Special Needs Education», vol. 24, n. 2, pp. 155-168.

Riva, M. G.,
2018, *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa* in «Pedagogia oggi», n. 16 (1), pp. 33-50.

Rizzo, F.,
2009, *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Milano, Franco Angeli.

Sen, A.,
2000, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.
1994, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Bologna, il Mulino.
1993, *Il tenore di vita*, Padova, Marsilio.

UNESCO,
2015, *Education for All 2000 – 2015. Achievements & Challenges*, UNESCO, Paris.

2000, *Education for All: Meeting our collective commitments. The Dakar framework for action*, UNESCO, Paris.

Moira Sannipoli

È professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. È membro della segreteria nazionale del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia e responsabile scientifica del Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'Infanzia della Regione Umbria.

A distanza di due anni dalla pubblicazione del volume *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile* (ESI, 2021) che aveva visto per la prima volta raccontare a più voci e prospettive, il tema dello sviluppo sostenibile, oggi l'evoluzione sociale e culturale, nonché educativa post pandemica ci porta a riflettere più nel dettaglio intorno alla parola "sostenibilità" grazie all'impulso fecondo delle scienze umane. Far dialogare le scienze è uno dei maggiori auspici di chi, come tutti gli autori di questo volume, svolge un lavoro di ricerca. Un auspicio, un obiettivo da raggiungere, una speranza, ma anche una reale necessità che spesso deve scontrarsi con singole fortificazioni disciplinari dure a scomparire. L'epistemologia della scienza ci ha insegnato che le scienze, per essere e definirsi tali, si costruiscono su una struttura interna solida, un contesto di ricerca, un linguaggio specifico, ma è innegabile il valore aggiunto che ciascuno di questi elementi può mettere a disposizione di altri saperi lasciandosi così permeare, arricchire, evolvere. *(dall'introduzione di Annalisa Morganti).*

ISBN: 978-88-9392-487-0

DOI: 10.61014/HRSF/vol1

www.morlacchilibri.com