

edited by  
Annalisa Morganti

# EcoEdu Skills

*Competenze educative per un'ecologia  
dello sviluppo sostenibile*

Morlacchi Editore U.P.

## Quale sviluppo per quale sostenibilità? Una ricostruzione del rapporto tra sostenibilità, sviluppo ed educazione

**Abstract:** The aim of this paper is to operate a historical-conceptual reconstruction of the concepts of sustainability and sustainable development from one of its earliest formulations (Brundtland Report) to the current Agenda2030. Indeed, the capability approach offers a contrast to capitalism that aims at profit, according to which education has a mere instrumental value aimed at economic productivity and employment. In particular, the contribution will focus on how a pedagogy based on the Capability Approach (Sen, Nussbaum) is attempting to redefine the concept of development, sustainability and the environment through a theory of distributive justice.

**Keywords:** sustainability, sustainable development, education, capability approach

I termini sostenibilità, sostenibilità ambientale, sviluppo sostenibile, divenuti politicamente dirimenti a partire dal 1987 con la pubblicazione del cosiddetto *Rapporto Brundtland* (WCED, 1987) nell'ambito delle politiche globali attraverso numerosi documenti programmatici, iniziative locali e internazionali e dibattiti scientifici, sono caratterizzati da una polisemia semantica e una plurivocità concettuale tale che molti autori hanno parlato a tal proposito di significanti vuoti o significanti flottanti (Gonzalez-Gaudiano 2005; Brown 2015; Karrow et al 2022), in riferimento principalmente alle teorizzazioni di Laclau in merito alla costruzione aperta e instabile dei significati politici (Laclau 2005). Sarebbe a dire, un significante che assume significati mutevoli a seconda del contesto e degli attori di riferimento.

Sebbene tale caratteristica abbia portato alcuni autori a valutare negativamente il concetto di sostenibilità come un concetto vago e una

vera e propria *buzzword* (Lélé 1991) riteniamo che tale tipo di critica sia mal posta.

Il fatto che sia un significante vuoto non sta a significare che sia privo di significato, ma indica la dinamica per la quale il significante si distacca da uno specifico significato originario (in questo caso, la protezione ambientale) e assume diversi significati da una lunga catena di equivalenze, rendendolo di fatto un concetto perennemente mutevole e soggetto a interrogazioni e rimaneggiamenti permanenti.

Infatti, quello di sostenibilità è un concetto etico-politico che pone una domanda diretta alla qualità e alla giustezza delle forme di socializzazione attuali (Ziegler & Ott 2015), e, alla stregua di altri concetti etico-politici, è nella sua struttura l'instabilità concettuale; inoltre, è proprio in tale mobilità che risiede la sua valenza, in quanto porta con sé potenzialità ben più articolate e ricche rispetto ad una categoria meramente operativa da implementare in modo acritico e tecnocratico.

Siamo dunque d'accordo con Jacobs (1999) quando afferma che, come per altri concetti e categorie politiche (come ad esempio quelli di democrazia, uguaglianza, libertà ecc.), il dibattito sulla significazione non va ritenuto una mera *querelle* semantica priva di rilevanza; al contrario, il dibattito su cosa effettivamente debba essere inteso per sostenibilità costituisce la *sostanza* politica del concetto in questione.

Non si tratta dunque di essere pro o contro l'idea di sostenibilità, quanto di posizionarsi rispetto alle sue possibili declinazioni. Infatti, lo scontro interpretativo non avviene sulle idee chiave che costituiscono l'ossatura del concetto, tra cui: l'esigenza della protezione dell'ambiente naturale, l'idea di giustizia intergenerazionale e intragenerazionale, l'idea di limite, l'esigenza di cambiare il modello economico attuale; ma si dibatte sulle declinazioni da attribuire a ciascuna di queste.

Per fare alcuni esempi, il principio di una giustizia sociale intra e intergenerazionale è ampiamente condiviso, il dibattito concerne la significazione specifica e le modalità di immaginare tale principio: su cosa fondare un imperativo etico-morale rivolto alle generazioni future? Come bilanciare le esigenze attuali con quelle future? È logicamente possibile una separazione e/o distinzione tra generazioni presenti e generazioni future?

(Pellegrino 2019) Cosa intendiamo con uguaglianza e giustizia? Come cambiare un paradigma economico incentrato sull'estrattivismo?

Seguendo Jacobs, il dibattito concerne dunque la definizione delle idee “ad un secondo livello”, riguarda cioè la direzione etico-politica da dare alle categorie utilizzate, e non tanto il nucleo tematico in sé.

Situato dunque in questa cornice il dibattito sul concetto di sostenibilità, ciò che è interessante evidenziare è proprio come le diverse definizioni e interpretazioni del concetto siano state elaborate a partire da diversi modi di intendere il rapporto tra (almeno) le tre dimensioni chiamate in causa nell'approccio della cosiddetta *Triple Bottom Line* (Tennet 2009) della sostenibilità, ovvero: la società, la natura e l'economia.

Obiettivo di questo articolo, ad ogni modo, non è quello di ricostruire l'ermeneutica dello sterminato campo delle tematiche incarnate nel concetto di sostenibilità<sup>1</sup>, ma di mettere a fuoco come, a partire dalla problematizzazione dei significati che abbiamo definito “di secondo livello”, si sia strutturata la postura del sapere pedagogico nei confronti della sostenibilità; a tal fine, si approfondirà uno dei filoni più recentemente discussi in ambito scientifico, cioè quello del rapporto tra sviluppo sostenibile e *Capability Approach* (d'ora in avanti CA).

Il presente articolo intende mostrare come nel contesto del sapere pedagogico l'adozione di tale paradigma stia inaugurando una nuova fase riguardo il ruolo del sapere e della pratica pedagogica, dal momento in cui, elaborando una nozione di capacitazione e sviluppo umani incarnati nei contesti socio-simbolici, l'educazione alla sostenibilità intesse un dialogo direttamente rivolto a tematiche di giustizia sociale e pone in questione tanto le capacitazioni individuali quanto quelle collettive. Il punto migliore da cui prendere le mosse è, pertanto, tematizzare come il CA abbia posto una sfida interpretativa ai concetti di bisogno e di sviluppo per come tematizzati sia dal *Brundtland Report* che dall'Agenda2030<sup>2</sup>; per

---

1. Per una ricostruzione si rimanda al volume di Judith C. Enders, Moritz Remig (a cura di), *Theories of Sustainable Development*, Routledge Studies in Sustainable Development, London, 2015.

2. Programma di azione adottato dagli stati membri dell'ONU nel 2015, in vigore dal 2016, che fissa 17 obiettivi (OSS) per la definizione e l'implementazione

concludere su come sia stato proprio il sapere pedagogico a porre in dialogo questi due paradigmi, inaugurando una riflessione su un nuovo e autonomo concetto di educazione. Come è noto, la Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite (WCED), negli anni 1983-1987 condusse un'indagine sulle possibili soluzioni sociali e politiche per la crisi ambientale. In quel contesto prese forma una definizione di sostenibilità, divenuta poi canonica, che impostò la struttura della discussione sul tema. Gro Harlem Brundtland, all'epoca primo ministro norvegese e presidente della commissione, pubblicò nel 1987 il report dal titolo *Our Common Future* (WCED, 1987). Tale documento, noto come rapporto Brundtland ha fornito la definizione più ampiamente adottata e citata di sostenibilità «Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere le capacità delle generazioni future di soddisfare i propri». Tale documento, a partire dalla suddetta definizione, ha impostato la cornice teorica di riferimento per il dibattito internazionale sulla sostenibilità, si articola attorno ad alcuni concetti chiave e, per alcuni aspetti, ad esempio riguardo il problema della giustizia intergenerazionale, inediti (Pirni, Corvino 2016). Ai fini del presente contributo ci concentreremo – brevemente – su due concetti particolarmente rilevanti e dibattuti sia nell'ambito della sostenibilità sia nell'ambito dell'educazione: quello di bisogno e quello di sviluppo.

Ora, il *Brundtland Report* fornisce una articolazione del concetto di bisogno che, modellato fondamentalmente sull'approccio dei basic needs (Ghai 200) ne veicola tutti i limiti e le criticità: i bisogni sono immaginati in modo statico e atemporale, a partire da una lista in cui agiscono come punti di riferimento oggettivi, e di conseguenza, indubitabili e immutabili, e che pretendono di costituire il criterio di adeguatezza di una determinata forma di società, a prescindere dalle sfumature di carattere storico e culturale<sup>3</sup>.

---

di modelli di sviluppo sostenibile.

3. Una delle critiche più strutturate a un'impostazione del genere può fatta essere risalire già ai testi di Marx ed Hegel, nella misura in cui sottolineano come l'esigenza naturalistica sia sempre già culturalmente e socialmente mediata. Ne consegue la problematicità del bisogno come di un punto oggettivo e archimedeo

Il report infatti menziona, come bisogni fondamentali, l'occupazione, l'energia, le abitazioni, l'approvvigionamento idrico, i servizi igienico-sanitari e i servizi di assistenza sanitaria (WCED 1987, pp. 49-50). Risulta del tutto assente una riflessione più stratificata; non solo tali bisogni non sono articolati storicamente e culturalmente, ma non si considerano – se non in modo secondario – i bisogni culturali (che comprendono ad esempio l'educazione, ma anche la qualità delle relazioni sociali e la dimensione socio-simbolica delle forme di socializzazione), i bisogni politici (la partecipazione ai processi decisionali collettivi, la garanzia dei diritti umani) e sociali (come misure di politiche pubbliche per la protezione dalla povertà o dalla marginalizzazione sociale).

Successivamente alla pubblicazione del documento, alcuni passaggi importanti segnalano un ampliamento e una modificazione nel concetto di sostenibilità passando ad una dimensione multidimensionale: il World Summit on Sustainable Development (WSSD) del 2002 inizia ad integrare la dimensione economica e le questioni di giustizia sociale all'interno del concetto. Per ultimo, il superamento definitivo dell'approccio Brundtland può essere fatto coincidere con la Conferenza Rio+20 tenutasi nel 2012 e, in ultimo, con l'adozione a livello globale dell'Agenda 2030 redatta nel 2015 dalle Nazioni Unite (Quental et al 2011), nella quale sono integrate anche la dimensione partecipativa e culturale.

Ora, sebbene rispetto al Rapporto Brundtland l'Agenda 2030 dimostri una maggiore complessità nell'analizzare il tema da un punto di vista multidimensionale, per quanto riguarda il concetto di sviluppo, quest'ultimo definito in riferimento al classico approccio basato sul PIL.

Nell'Agenda si legge «Sustain per capita economic growth in accordance with national circumstances and, in particular, at least 7 per cent

---

sul quale elevare una teoria etico-sociale. Secondo la classica formulazione di Marx «La fame è fame, ma la fame che si soddisfa con carne cotta, mangiata con forchetta e coltello, è una fame diversa da quella che si soddisfa divorando carne cruda con le mani, le unghie e i denti». Marx, K., *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, tr. it. di Emma Cantimori Mezzomonti, *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1979, p. 180.

gross domestic product growth per annum in the least developed countries» (United Nations 2015: 20).

Come si inserisce il CA in tali questioni?

Il *Capability Approach* è stato articolato inizialmente dall'economista e filosofo Amartya Sen negli anni '80 (Sen 1979; 1985), e rimane ancora oggi strettamente associato al suo pensiero, sebbene il paradigma sia stato approfondito e modificato successivamente, in particolar modo dalla filosofa M. Nussbaum (2006). Sen elabora il CA proprio in diretta contestazione tanto delle teorie dei *basic needs*, quanto degli approcci utilitaristici alla base del concetto di sviluppo orientato al consumo, i quali utilizzano metriche come il PIL per valutare la qualità della vita all'interno di una nazione (Sen 1979). Infatti, identificare il benessere di una persona (o di una nazione) facendo riferimento esclusivamente alla quantità di beni e servizi posseduti, non ci dice nulla né sull'effettiva qualità della vita delle persone (due persone con un set di risorse simili potrebbero essere in grado di raggiungere diversi fini a seconda delle circostanze) né, a livello sociale, su come la ricchezza sia effettivamente distribuita (Stiglitz et al. 2010).

Il Capability approach si pone come alternativa nella misura in cui sposta il focus dai mezzi, le risorse e i beni che le persone possiedono, ai fini, cosa le persone sono effettivamente in grado di fare ed essere con quelle risorse e beni (Sen 1992). Attraverso questo cambiamento di prospettiva, il CA si sostituisce all'idea di uno sviluppo individuale e collettivo incentrato su un astratto possesso di beni e merci e offre una teoria della giustizia sociale basata sull'analisi delle capacità (*capabilities*) e dei funzionamenti (*functionings*) in cui le persone sono effettivamente messe nelle condizioni di fare ed essere nelle attuali società. Sen, infatti, teorizza che il benessere (individuale e collettivo) scaturisca dalla dinamica tra disposizione/opportunità interna e disposizioni/poteri esterni, dinamica che è da intendersi sia come assenza da impedimenti esterni (libertà negativa) sia come analisi delle condizioni e della qualità della vita che le persone sono in grado di condurre (libertà positiva).

Ora, tali analisi non sono riferibili solo indirettamente al dibattito sulla sostenibilità, ma lo stesso Sen se ne è occupato in un articolo

(Anand & Sen 2000), nel quale, partendo da una contestazione dello sviluppo sostenibile in termini di soddisfazione dei bisogni e di standard di vita – rispettivamente, contro l'impostazione della Brundtland Commission e contro l'approccio di Solow – propone di riformulare il concetto di sviluppo sostenibile attraverso la lente delle libertà sostanziali e delle capacità effettive, dove risulta centrale l'idea che le capacità non debbano essere intese in modo disincarnato, ma come radicate nelle condizioni materiali e sociali delle nostre società.

Se tali discussioni, che abbiamo brevemente accennato, hanno animato il dibattito sulla sostenibilità in ambito economico e politico, di nostro interesse è vedere come le scienze pedagogiche si sono posizionate rispetto a tali questioni, indagando proprio il recente filone interpretativo che, in modo innovativo, ha esplicitamente tematizzato il nesso tra sviluppo sostenibile e CA, derivandone una originale postura all'interno di tali dibattiti.

### *Sostenibilità ed Educazione: dall'educazione ambientale al Capability Approach*

In ambito educativo, le numerose tematiche presenti nel concetto di sostenibilità sono rinvenibili già a partire dalla fine degli anni '60 (Somerville 2016). Se inizialmente il focus era incentrato su un'educazione maggiormente ambientalistica, già prima del Brundtland Report l'ambito educativo, con la dichiarazione di Tblisi del 1977<sup>4</sup>, sostenne la necessità di articolare in modo interdisciplinare e multidimensionale l'educazione alla sostenibilità, spostando dunque il *focus* dall'educazione ambientale ad una cornice più ampia in grado di articolarsi attorno ad elementi sociali, politici e culturali.

Tuttavia, anche in ambito educativo, è a partire dal Brundtland Report che il passaggio dall'educazione ambientale all'educazione allo sviluppo sostenibile trova la sua coronazione. L'educazione per lo sviluppo

---

4. La conferenza di Tblisi, organizzata dall'UNESCO nel 1977, è stata la prima conferenza intergovernativa al mondo riguardo l'educazione ambientale.



sostenibile è stata dunque definita come un ambito che abbraccia la “triple bottom line” degli ambiti economici, sociali e ambientali, estendendo così le problematiche da trattare; passaggio che appare evidente specialmente durante la Decade dell’educazione allo sviluppo sostenibile (2005-2014) proclamata dalle Nazioni Unite, dove è enfatizzata l’importanza dell’educazione come settore strategico per tematizzare l’interrelazione di problematiche ambientali e sociali.

L’Agenda 2030, infine, segna un ulteriore slittamento del ruolo dell’educazione (Goal n. 4), aprendo così all’idea di un concetto di sostenibilità inteso anche come pratica e trasformazione culturale, e non solamente economica, naturalistica e sociale.

Riprendendo brevemente le analisi di Michelsen (2017), possiamo dividere concettualmente le fasi che hanno contrassegnato l’educazione per lo sviluppo sostenibile: la prima fase, dal 1970 al 1990 ha visto una importante centratura su tematiche quasi esclusivamente ambientalistiche; la seconda fase, dal 1990 al 2000, ha visto l’introduzione di tematiche più propriamente legate all’idea di sviluppo e di global education; per ultima, la fase fino al 2014 (e oltre) si caratterizza invece per l’emersione di nuove prospettive che cercano di immaginare un nuovo paradigma educativo.

Ora, la questione del rapporto tra sostenibilità e scienze educative è andata di pari passo con un altro importante cambiamento in ambito pedagogico – che nei paesi europei inizia ad affermarsi negli anni 2000 – e che è strettamente correlato al crescente interesse per il CA, ovvero lo slittamento dall’idea di un sistema educativo incentrato sulla conoscenza ad un approccio basato sulle competenze (Bianchi 2020).

Tale trasformazione, nel contesto della sostenibilità, ha influito notevolmente sulla modalità di configurare tale tematica. Infatti, attualmente l’educazione per lo sviluppo sostenibile è declinata come una configurazione di un processo sociale piuttosto che un contenuto da veicolare a livello curricolare, ponendosi così come nuova visione educativa, che apre scenari nuovi tanto nella pratica quanto nella teoria pedagogica (Malone, Truong 2017) e che include una riflessione a tutto tondo anche sulle condizioni materiali e sociali dell’apprendimento (De Vitis 2013).

In questo contesto di trasformazioni del rapporto tra educazione e sostenibilità, il CA si dimostra uno degli approcci più fecondi per sviluppare tale postura pedagogica. Nonostante, come detto, il legame tra le teorie delle capacità e la sostenibilità sia stato poco esplorato, è proprio dal sapere pedagogico che, negli ultimi anni, è arrivata la spinta a far dialogare questi due paradigmi (Binanti 2013; Ponce et al 2018; Szekely, Mason 2019; Alessandrini, Santi 2021) in particolare con gli studi di Alessandrini (2016, 2019).

Ciò che gli studi sul CA in ambito di educazione alla sostenibilità sottolineano è come questo approccio sposti il focus della pratica educativa: rispetto ad un paradigma incentrato esclusivamente sulle competenze individuali e/o sulla conoscenza di contenuti determinati, l'approccio delle capacità in ambito educativo mira a delineare un apprendimento volto allo sviluppo dell'agentività individuale e collettiva, e nel fare ciò pone in questione tanto le capacitazioni individuali (materiali, umane, socio- psicologiche) quanto quelle collettive (l'avere possibilità di espressione, avere accesso a processi di riconoscimento politico-sociale, possibilità di organizzazione e rappresentanza).

Il benessere tematizzato da Sen e Nussbaum, nella prospettiva educativa non si configura né come un set precostituito di contenuti (alla stregua dell'idea di bisogno del Brundtland Report) da far possedere agli individui, né come una competenza statica e disincarnata rispetto ad un effettivo contesto socio- simbolico di appartenenza.

Come sostiene Alessandrini, al contrario, in questa prospettiva il benessere viene a configurarsi come «un processo nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso da parte dell'individuo» (Alessandrini 2019).

L'approccio delle capacità, ponendo in risalto uno sviluppo umano incentrato sulle dimensioni dell'agentività, del benessere e delle libertà (negative e sostanziali) di tutti e di ciascuno, pone pertanto una sfida particolarmente feconda per il campo educativo.

Sebbene ancora manchi un framework di riferimento per una implementazione di tale approccio da un punto di vista pratico-operativo, l'inaugurazione di un dibattito incentrato sullo sviluppo umano, sull'a-

gentività (individuale e collettiva), del benessere e della libertà costituisce un campo strategico per porre una serie diversa di domande sulla natura e sullo scopo dell'educazione.

Il *capability approach* offre infatti un contrappeso alle interpretazioni neoliberali dominanti del capitale umano, in base al quale l'istruzione ha un mero valore strumentale finalizzato alla produttività economica e all'occupazione (Marginson 2019), e si interroga invece su ciò che l'educazione e i sistemi educativi ci permettono di fare ed essere; pone una sfida alle teorizzazioni dello sviluppo basati sugli indicatori della crescita economica, e sposta l'attenzione sulla valutazione delle capacità umane come criterio di giustizia delle società attuali e future.

## Conclusioni

Il rapporto tra *capability approach* ed educazione allo sviluppo sostenibile è ancora agli albori, le ricerche allo stato attuale sono ancora esplorative; tuttavia, riteniamo che tale dialogo sia proficuo sotto diversi punti di vista: non solamente per una diversa impostazione del rapporto tra bisogno, sviluppo ed equità; ma anche perché inaugura una fase riflessiva in ambito pedagogico volta alla messa in questione del ruolo dei sistemi educativi in un senso più ampio.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di),  
2019, *Sostenibilità e Capability Approach*, Franco Angeli, Milano.  
2016, *La "pedagogia" di Martha Nussbaum, approccio delle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Firenze.
- Alessandrini, G., Santi, M.,  
2021, *La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities*, in «Formazione & insegnamento», 19 (1 Tome II), 806-826.

Anand R.S., Sen A.,

2000, *Human Development and Economic Sustainability*, in «World Development», 28, n. 12, pp. 2029-2049.

Bianchi, G.,

2020, *Sustainability competences*, EUR 30555 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-28408-6, doi:10.2760/200956, JRC123624.

Binanti, L.

2013, *Capability Approach e politiche educative*, in «Formazione & insegnamento», 11 (1), 141-144.

Brown, T.,

2016, *Sustainability as Empty Signifier: Its Rise, Fall, and Radical Potential*, in «Antipode», n.48, pp. 115-133.

Brundtland, G.H.,

1987, *Our Common Future, Report of the World Commission on Environment and Development*, Geneva, UN-Dokument A/42/427.

De Vitis, F.

2013, *Capability approach and education: Dialogic itineraries for human development*, in «Formazione & Insegnamento», n.11(1) 225-232.

Enders, J.C, Moritz, R. (a cura di),

2015, *Theories of Sustainable Development*, Routledge Studies in Sustainable Development, London.

Ghai, D.,

2009, *Basic Needs and its Critics*, in «The IDS Bulletin», n. 9, pp-16-18.

Gonzalez-Gaudiano, E.,

2005, *Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning*, in «Policy Futures in Education», n. 3, pp. 243-250.

Jacobs M.,

1999, *Sustainable Development as a Contested Concept*, in Andrew Dobson (a cura di.), *Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*, Oxford University Press, Oxford.

Karrow, D. D., Fazio, X., & Zandvliet, D.,

2022, *What's In a Name? The Signifiers and Empty Signifiers of Environmental Sustainability Education: Implications for Teacher Education*, in «Brock Education Journal», n 31 (2), pp. 109-130.

Laclau, E.,

1996, *Emancipation(s)*, Verso, New York.

Lélé, S. M.

1991, *Sustainable development: a critical review*, in «World development», n. 19 (6), pp. 607-621.

Malone, K., Truong S., (a cura di),

2017, *Reimagining Sustainability in Precarious Times*, Springer, eBook.

Marginson, S.,

2019, *Limitations of human capital theory*, in «Studies in Higher Education», n. 44(2), pp.287- 301.

Marx, K.,

1979, *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, tr. it. di Emma Cantimori Mezzomonti, *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1979.

Michelsen, G., Fischer, D.,

2017, *Sustainability and Education*, in M.V.Hauff, C. Kuhnke (a cura di), *Sustainable Development Policy. A European Perspective*, Routledge, London, pp. 135-158.

Nussbaum, M.,

2006, *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pellegrino G.,

2019, *Il futuro delle persone e il futuro dell'umanità: principi e teorie*, in «Lessico di Etica Pubblica», n. 2/2019, pp. 46-60.

Ponce, R.S., Cancio, J.A.P., & Sánchez, J.E.,

2018, *The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy*, in «Journal of Innovation & Knowledge», 3(2), 76-81.

Quental N, Lourenço JM, Nunes da Silva F,

2011, *Sustainable development policy: goals, targets and political cycles*, in «Sustainable Development», n. 19 (1), pp. 15–29.

Sen, A.,

1992, *Inequality Reexamined*, Oxford: Calendron Press.

1985a, *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland.

1979a, *Equality of What?* in McMurrin S. (a cura di), *Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-220.

Somerville, M.,

2016, *Environmental and Sustainability Education: a Fragile History of the Present*, in D. Wyse, L. Hayward, J. Pandya (a cura di), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, Sage, London, pp. 506-522.

Stiglitz JE, Sen A, Fitoussi J-P.,

2010, *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, Paris.

Szekely, E., & Mason, M.,

2019, *Complexity theory, the capability approach, and the sustainability of development initiatives in education*, in «Journal of Education Policy», 34(5), 669-685.

Tenuta P.,

2009, *Indici e modelli di sostenibilità*, Franco Angeli, Milano.

United Nations,

2015, *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean* (LC/G. 2681-P/Rev).

Ziegler R., Ott K.,

2015, *The quality of sustainability science: a philosophical perspective*. In Enders JC, Remig M. (a cura di), *Theories of Sustainable Development*, Routledge, London.

### **Valeria Cesaroni**

Dopo la laurea in filosofia politica presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", ha successivamente lavorato come consulente sull'etica e l'impatto sociale delle nuove tecnologie nel contesto dei progetti di ricerca europei Horizon2020. Attualmente svolge un Dottorato di Ricerca PNRR presso l'Università degli Studi di Perugia sui temi della sostenibilità in ambito educativo.

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](http://www.morlacchilibri.com)