

Volo ut sis, volo ergo sum.
La determinazione attiva al cuore dell'inclusione
Volo ut sis, volo ergo sum.
Active determination at the heart of inclusion

Rosa Piazza

Università LUMSA, r.piazza@lumsa.it

ABSTRACT

The paper aims to examine the potential of educational significance of a pedagogical proposal that indicates the inclusion and emancipation of differences as adequate and necessary goals for our time. Reflecting on inclusion as an educational category, the attention is focused, within a path of fundamental pedagogy of phenomenological-hermeneutic style, on the active determination of man as man and his existence, of differences, of equality of rights and opportunities, to achieve a defined personal and social identity.

Il contributo si propone di esaminare il potenziale di significato educativo di una proposta pedagogica che indica l'inclusione e l'emancipazione delle differenze come obiettivi adeguati e necessari per il nostro tempo. Riflettendo sull'inclusione come categoria educativa, l'attenzione si concentra, all'interno di un percorso di pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico, sulla *determinazione attiva* dell'uomo in quanto uomo e della sua esistenza, delle differenze, dell'uguaglianza dei diritti e delle opportunità, in ordine al raggiungimento di una definita identità personale e sociale.

KEYWORDS

Inclusion; Education; Active Determination; Actualizing Action; Freedom
Inclusione; educazione; determinazione attiva; agire attualizzante; libertà

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Piazza, R. (2025). *Volo ut sis, volo ergo sum. La determinazione attiva al cuore dell'inclusione. Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 87-93. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-10>.

Corresponding Author: Rosa Piazza | r.piazza@lumsa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-10

Received: 12/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Premessa

Includere, ovvero accogliere una numerosità sempre più ampia di bisogni nella promozione di tutte le differenze. Così la sapienza semantica di una rinnovata prospettiva pedagogica dischiude l'orizzonte di un «divenire» al quale partecipare (Canevaro, 2013, pp. 183-184). Sullo sfondo sta l'idea di una reciprocità come forma propria della relazione inclusiva, qualificata da un vincolo partecipativo irriducibile a un «dato» (*Ibidem*) già istituito in cui inserirsi. A partire da tale nucleo tematico, elaborato in uno studio precedente, prende corpo questo contributo, che ne rappresenta un approfondimento nei temi e nel metodo attraverso l'esperienza autentica della vocazione reciproca. L'obiettivo da cui si lascia guidare la ricerca tende ad inserire l'inclusione in una prospettiva più ampia, in cui lo sguardo fenomenologico istituisce il gesto inclusivo come categoria educativa, a partire da una dinamica di partecipazione attiva, che rende possibile mettere a fuoco forme di scambio accomunate dalla forza di coesione di un bene condiviso e non dalla sola presenza.

1. La determinazione attiva: componente costitutiva dell'inclusione

Nell'accoglienza dell'altro, scrive Antonio Pieretti, non è coinvolta solo la passività del soggetto, ma anche la sua attività (Pieretti, 2007, p.54). Ciò che risulta interessante notare in queste parole è la presenza di quella che potremmo definire una premessa fondamentale: nell'interdipendenza relazionale, lo scambio è sempre partecipazione, incontro operoso garantito da una comune *intenzionalità attualizzante* (Piazza, 2023, p.159), che sollecita a rendere evidente l'identità di ciascuno e permette, a ciascuno, di vivere ed operare in modo conforme alla natura profonda del proprio essere persona. Del resto, la relazione intersoggettiva si dispiega come un impegno di sollecitudine dell'uno verso l'altro, fondato sulla *determinazione attiva* delle differenze (Ivi, p.191), dell'uguaglianza e delle opportunità, per l'affermazione dell'identità di coloro che vi si impegnano. Così concepita l'inclusione richiede la reciprocità; implica, cioè, che tutti coloro che vi sono coinvolti siano resi convertibili l'uno nell'altro (Danani, 2004, p. 141). Pertanto, è possibile dire che si tratta di un processo sistematico condiviso all'interno dell'intera comunità che riguarda tutti i settori della società nella prospettiva di una partecipazione sempre più attiva di tutti i suoi membri alla vita sociale (Striano, 2014); e la realizzazione di questa determinazione è *modus essendi* dell'atto fondamentale dell'accoglienza creativa e liberante che coincide a ben vedere con l'evento originario ed originante del senso stesso dell'essere. Ora, l'esperienza, vista anche attraverso le indagini psico-sociali che aiutano a determinare bene il fenomeno, dimostra che le modalità preminentí di questa determinazione di solito e nella maggior parte dei casi sono viziata da forme opache, alienanti ed impersonali (Fabbri, 2019; Bauman,1992): quando nella interazione siamo di fronte ad un «pluralismo di forme di vita eterogenee» (Danani, 2003 p. 143) può accadere che i codici relazionali siano abbastanza limitati; ridotti spesso a procedimenti “normalizzanti” che sbilanciano il rapporto e ne impoveriscono l'insieme delle esperienze. La problematicità di tutto ciò non sta tanto nelle forme e negli strumenti che sono necessari alla riduzione della società in una comunità omogenea, quanto piuttosto nei significati che li giustificano: nel perché l'azione diventi autentica promozione di ben-essere da parte di una comunità di vita per una persona bisognosa di vita. Questa chiave di senso può essere così ipotizzata: di norma si assicura semplicemente l'accesso, “tutti a...” secondo un sistema di convinzioni di fatto cumulativo; ma l'accesso mira anche al successo? Ovvero nella prospettiva di una riflessione pedagogica, il nostro ideale umano di inclusione è in ultima istanza assunto in ragione della sua intrinseca verità? Apre davvero per chi vive come *il lontano*, *il diverso* o *il disabilitato*, la possibilità di un'autenticità umana e per questo stimata come ottimistica promessa di co-evoluzione positiva?

Osserviamo subito che la “*determinazione attiva*” che fonda l'inclusione e la comprensione di ciò che si dà da comprendere, proprio perché riconoscono la persona come valore supremo, rivelano una profonda



verità antropologica: il prossimo, il «chiunque» appartiene al mondo della vita, è apertura verso la possibilità per via della sua duplice natura di *essere* e divenire (Musaio, 2020). In quanto egli è, risulta specificato nel suo essere proprio; in quanto diviene tende ad essere libertà in possesso del proprio destino.

All'interno di questa linea complementare di approfondimento, è evidente che l'attuazione delle disposizioni personali è movimento in crescendo verso la persona stessa. Anzi, meglio, è l'esito di un itinerario dinamico e sempre continuo verso qualcosa che *non è ancora*: l'inclusione colloca la sua qualificazione negli atti di vita propri della persona, risolvendosi nel passaggio dal piano del finito, della mancanza e dell'impotenza, a quella del poter essere, nel senso della insostituibilità dell'attività propria del soggetto: in qualche modo, si può affermare che lottare contro l'alienazione significa lottare per la libertà dell'uomo, per una libertà che è non solo apparente ma piuttosto effettiva, appare ineludibile condizione dell'esistere e non solo del vivere (Mancini, 2017).

Ora, sulla base di questo primo dato fenomenologico è possibile condurre un ulteriore approfondimento di quanto detto, considerando la diversità all'interno di una *verità fondamentalmente esistenziale*: la relazione che essa attiva, nella sua forma più alta, consente a ciascuno di vedere vicendevolmente la «condizione dello sviluppo di sé nella libertà dell'altro» (Pieretti, 2007, p. 63). In virtù di questa peculiarità, per cui essa rende chiunque capace di libertà, è ragionevole parlare di una *possibile modificabilità positiva*; essa è ora, in primo luogo, la vera emergenza dell'essere e, in secondo luogo, sempre qualcosa di altro rispetto al prevedibile o al programmato. Del resto, non può essere diversamente, dal momento che, per un verso il divenire permette alla soggettività di realizzarsi sviluppandosi; per un altro verso, di fatto, nell'esperienza personale di ogni persona, esso, innanzitutto e per lo più, non è lineare ne tanto meno *pietrificabile* in una costruzione artificiale della relazione.

Questa riflessione mentre rivela un tratto costitutivo della persona umana, permette di intendere anche qualcosa di essenziale relativo alla disposizione della volontà di scelta e della libertà di autonomia. Di nuovo, l'altro trova significato nella vita quando, contraddistinto dalla sua identità inalienabile, è sollecitato ad emergere dall'anonimia e a diventare protagonista del proprio progetto di vita. Ecco allora che la *determinazione attiva* è esattamente una domanda di riconoscimento che esige una realtà non più improntata soltanto sulla modulazione di sostegni ed assistenze all'interno di un rapporto puramente oggettuale, ma sull'interpretazione di quelle che risultano essere le manifestazioni più diverse del proprio mondo vitale, delle sue motivazioni e della pienezza che desidera raggiungere (Schianchi, 2024).

Al cuore dell'inclusività vi è, pertanto, quello che possiamo indicare come *nucleo potenziale* della persona, che si alimenta al mondo del suo desiderio stesso di vivere e di esistere, che preme e, in alcuni casi ingombra, ma che muove oltre il semplice soddisfacimento di un bisogno, per attuarsi piuttosto in termini di libera scelta, di tensione che agisce come molla a ricercare ciò che fa compiutamente realizzata la propria persona (Bruzzone, 2012, pp. 67-69).

Riconoscere la determinazione attiva come componente costitutiva dell'inclusività significa aprirsi ad una considerazione del potenziale creativo in termini non soltanto di dotazioni e limiti individuali, ma di esercizio, di impegno reale e vivente, di sforzo, possiamo anche aggiungere, che tocca da vicino la libertà di ciascuno a voler essere se stessi, non posti, ma con un posto nel sistema vitale che è il mondo. Del resto, l'uomo che accoglie la propria originaria *appartenenza al mondo della vita* (Pieretti, p. 47), è un essere in situazione e l'evoluzione del suo sviluppo è fortemente collegato alla sua condizione di vita sociale, affettiva, culturale e familiare; in quanto tale egli è sempre un soggetto vivo che si proietta a partire da una situazione di vita, dalla gestione del proprio tempo e del proprio spazio «all'interno del quale ospitare ciò che accoglie» (Ricœur, 1992, p. 32).

Si tratta, in definitiva, di aver presente le note essenziali di quella volontà di dotazione naturale che, come sostiene Bellingreri, ci permette di vedere che all'origine di ogni esistenza c'è un «invio», un'offerta d'essere e di senso, per un compito che è affidato alla libertà progettuale della persona (Bellingreri, 2007, p. 165). Per questo, l'inclusione è, nella sua struttura, libertà di autonomia; e, per essere autentica, deve mantenere una qualche attenzione alle specificità e al valore dell'agire per custodire l'implicazione non passiva del principio di co-appartenenza (Goussot, 2011, pp. 32-33).



2. L'apertura accogliente di una educazione inclusiva

L'indagine fenomenologica delle direzioni intenzionali di senso del fenomeno inclusivo, ne rivela il valore educativo all'interno di una dinamica attualizzante realmente autentica. Includere, possiamo dire sinteticamente, apre *ogni-uno* alla soglia della visione, promosso com'è alle possibilità esistenziali senza alcuna sottrazione di libertà. Disponibilità all'accoglienza e al riconoscimento della dignità della persona umana, l'inclusione è un nuovo centro nevralgico del processo educativo, in quanto occasione di realizzazione creativa dell'uomo (Schianchi, 2024; Zollo, 2020). L'altro incluso socialmente, in ragione di un'accoglienza benevolente e del suo carattere attualizzante, è accompagnato a vedere e a vivere la sua realizzazione possibile, le modalità della sua libertà come soggetto che esiste. È nell'essere parte di una sfida impegnativa e intrinsecamente motivante che la persona è attivata e può essere mossa, perché incoraggiata a seguire il proprio percorso di complessità, anche in presenza di una diversità che sia temporanea o permanente. Per altro verso, l'inclusione è una condizione strutturante dell'atto educativo perché l'*intrinseca componente sociale* qualifica e rende possibile la modificazione reale del modo in cui un individuo si percepisce ed affronta il suo ambiente. La consapevolezza di non essere un universo esistenziale chiuso in se stesso e su se stesso, mentre spalanca la visione di una costitutiva soggettività sociale, potenzia la volontà ad intrecciare ed ordinare corretti rapporti con il mondo circostante. È ancora, l'inclusione è punto nodale dell'educazione perché porta all'*autodeterminazione etica*: riconoscimento e accoglienza comune dell'altro come un bene e come alterità sostanziale, di un'alterità che di fatto sempre manca e sempre completa (Zollo, 2020).

Così il metodo fenomenologico che si muove completamente in atti di riflessione pedagogica di tipo teoretico, porta a piena chiarezza la pura verità essenziale del fenomeno inclusivo. L'inclusione autentica è aspetto emergente dell'educazione; educare è sempre riconoscimento reciproco di se stesso e degli altri come entità multiple "incluse" nella vita comunitaria; pertanto, l'includere è precisamente l'atto educativo: cammino di umanizzazione di ciascun individuo che è anche processo di socializzazione. Il processo educativo ha come esito la piena realizzazione dell'uomo come essere sociale, che coincide con l'inserimento attivo nella realtà in cui vive (Guatelli, 2025). Per la pedagogia teoretica questa "risposta soggettiva" della persona che agisce come soggetto che esiste in relazione, la massima signoria di sé, è la *condizione di libertà e di uguaglianza* dell'educazione stessa o la sua essenza. La condizione, infatti, che la rende possibile è un'intensa azione di promozione (*empowerment*) in una logica comunitaria: è l'esistenza attiva dell'educazione e ciò che rende questa azione, non semplicemente di aiuto, ma in senso proprio, educativa (Gianconi-Del Bianco-Caldarelli, 2019, pp. 49-51).

L'essere accolto nella propria diversità è condizione necessaria perché *ogni-uno*, tanto più chi vive in una situazione di svantaggio, possa esercitare la propria autonomia e disporsi verso la pienezza del vivere, nel momento in cui attualizza in lui la spinta libera e consapevole verso il meglio personale che si desidera; condizione essenziale questa, che richiama l'inevitabile emancipazione della differenza, senza mai negare le reali diversità (Arduini-Pizzi, 2019). L'apertura accogliente di un'educazione autentica, di *accompagnamento* e di ricerca di comunione, fa vedere e conoscere la *normalità* come uguaglianza di valore (Ianes, 2022): fare come tutti, vivere come tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei luoghi "di tutti" e non soltanto di qualcuno. È questo forte riconoscimento di appartenenza alla normalità che crea coesione e limita ogni forma di separazione; esso dispone alla vicinanza affettiva ed emotiva, produce valorizzazione e sicurezza, autostima e benessere. Un benessere non tanto a senso unico, proprio cioè di chi aspira alla normalità perché non è normale. Ma di tutti. Perché tutti abbiamo bisogno e godiamo dei benefici di una quotidianità, forse banale, ma di fatto consueta, che ci circonda. Essere nella normalità e parteciparvi, anche se con modalità tutte personali, è *effettività stessa dell'educazione*: l'emancipazione sociale della persona che diventa capace di pensare, percepire, agire insieme agli altri, insieme a tutti gli altri. Si tratta, con l'accoglienza consapevole del noi, di una vera e propria *riconciliazione* rispetto alla distanza dall'altro (Medeghini-Fornasa, 2011, p. 183): una conoscenza *veritativa* della persona nella sua diversità che è insieme oggettiva e soggettiva. È oggettiva in



quanto rende intellegibile un sapere dell'altro come singolarità, come ricchezza, come nuova possibilità; ed è soggettiva in quanto apre il mondo singolare dell'altro alla volontà di essere e di fare.

Dall'ontologia della relazione l'inclusione trae la conoscenza della condizione ontologica originaria dell'essere umano: esistere vuol dire necessariamente coesistere, nel senso che il singolare è già da subito plurale. L'etica, fondando la prospettiva del bene oggettivo, che è l'autentica possibilità d'essere dell'uomo, consente di rispondere con responsabilità irremovibile alla vocazione costitutiva dell'essere.

Eppure, questa apertura alla speranza del possibile, rende l'esistenza significativa, quando la persona, e in questo caso l'altro a me prossimo, diventa volontà lucida ed audace, senza interferenze illegittime o arbitrarie.

L'inclusione è la virtù (educativa e sociale) che aiuta il soggetto ad abitare in modo autentico la propria esistenza (senza subirla), per esercitare libertà ed autonomia, per decidere come intrecciare la matassa della propria identità, da scegliere ogni giorno in una forma sempre più adeguata. Essa, pertanto, *educativa in modo rilevante*, diventa fattore di unione; garanzia delle differenze; vocazione di ogni reciprocità autentica che è chiamata a rintracciare la possibilità anche quando sembra essere nascosta o addirittura silenziosa.

3. *Volo ut sis, volo ergo sum. Speranza di un'autentica prossimità umana*

L'apertura alla possibilità d'essere, che è forma e insieme contenuto fondamentale dell'educazione, è l'*umanarsi* (Larocca, 2003, p. 24) di un cammino singolare aperto a sempre nuovi traguardi. Compimento di sé, irriducibile al piano del finito, costruzione di un significato che viene a crearsi in relazione ai contesti nei quali il soggetto vive e tende a ritrovarsi. Ora, per il porsi generativo dell'evento educativo, la pienezza dell'essere si rivela come *compimento* personale: un'autentica dilatazione ed espansione dell'esperienza esistenziale orientata verso l'inveramento della propria vocazione, dell'aspirazione alla felicità, alla ricerca dell'autonomia personale e sociale; tale da impegnare la persona tanto in direzione dell'altro, quanto in direzione di se stessi (Musaio, 2010, p. 10).

Ebbene, l'avvenimento della personalizzazione esige *relazioni* improntate alla *prossimità* come condizione fondante; è l'atto operativo ed efficace di chi educa; è lo slancio accogliente dell'intera comunità. Lo abbiamo visto, è l'umano "essere in relazione" che indirizza ogni-uno verso la piena maturazione e verso la propria autentica statura ontologica: la prossimità positiva guadagna il bene della relazione e della stessa esistenza dell'altro, supera i pregiudizi e ri-orienta la relazione nella direzione dell'autentica libertà (Pagliacci, 2007, p. 187). Si comprende allora che solo l'esperienza della prossimità come rapporto di reciprocità fraterna è decisiva nel rendere significativa e sensata la relazione con la persona dell'altro. La logica inclusiva della prossimità, infatti, che alimenta la solidarietà, la comunione, il rispetto e la responsabilità coincide con la possibilità concreta di una coesistenza autentica di alterità, che rimangono sempre inesorabilmente altre (*Ibidem*). Essa diventa tale, in sostanza, in quanto è in grado di oltrepassare gli steccati dell'individualismo e del rispetto formale per guardare al bene comune che da esso e con esso prende vita.

È una possibilità reale per l'inclusione autentica, per le sue istanze veritativa ed etica e per il suo essere movimento co-esistenziale, questo *massimale* di capacità relazionale, una certa affermazione della verità dell'altro, così com'è nella sua diversità che è la persona singolare (Grandi, 2007, p. 69). Un gesto di prossimità è un gesto schiettamente umano che intensifica la persona e ne accresce la statura: in questo crescendo della persona accade un qualcosa "di più" nell'ordine dell'essere, è un liberare un "di più" di *energia esistente* che letteralmente fa la persona e fa la comunità (Ivi, p. 87). La prossimità, dunque, non è semplicemente una categoria "topologica", ma un'intenzione che diventa disposizione giusta rispetto all'alterità. Guarda, scrive bene Vigna, alla relazione intersoggettiva di riconoscimento come al compito della vita di ogni essere umano, perché comanda in senso assoluto il bene dell'altro (Vigna-Zanardo, 2005).

Appare qui una coincidente simmetria, che è anche correlazione ed equivalente analogia, dell'azione educativa con l'accoglienza "amorevole" di un'alterità insopprimibile (*volo ut sis*) che merita ed esige con-



siderazione e rispetto. Tale accoglienza è esattamente il volere che l'altro, il diverso, *sia*, secondo la sua diversità e il suo peculiare e insostituibile modo d'essere. Essere, infatti, è esser ciò che si vuole essere (*volo ergo sum*) sovrani cioè di se stessi e del proprio progetto di vita e della sua stessa esecuzione.

Ciò che, immediatamente, sembra fondante ed essenziale per la *perfectio humana* è, dunque, l'esperienza del sentirsi *ugualmente* amati, accolti cioè oltre ogni tentazione di repulsione. La prossimità, in sostanza, svolge un'importante funzione non solo come spazio fisico di vicinanza e di cure, ma soprattutto come pienezza di una relazione in cui ciascuna singolarità può oltrepassare se stessa per riconoscersi parte viva di una comunità (Bertoldi, in Alici, p. 121; Derrida, 1995, p. 81). L'atto inclusivo custodisce e mantiene, nella sua gratuità, una partecipazione reale al volto interpellante del prossimo, permette addirittura di accoglierlo come dono, come novità nel suo mostrarsi così come egli è; ben a ragione è possibile definirlo come *movimento di vita o movimento verso la persona stessa* (Piazza, 2023, p. 204).

In questa prospettiva di senso, infatti, la prossimità appare originaria, perché originaria e costitutiva è la nostra esposizione all'altro, con e per l'altro; feconda si rivela, per ogni persona, lo slancio altruistico di un amore che ri-orienta la relazione nella direzione dell'autentica libertà; è irrevocabile la promessa di un amore che riscattato dalle insidie della sua stessa fragilità, riesca a rendere testimonianza sempre del bene che l'altro rappresenta.

Bibliografia

- Arduini, G., & Pizzi, F. (2019). *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*. Anicia.
- Bauman, Z. (1992). *Modernità e olocausto*. Il Mulino.
- Bellingreri, A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*. Vita e Pensiero.
- Bertoldi, R. (2007). Alterità e ospitalità. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 103–131). Il Mulino.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I(1), 181–184.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/36>
- Danani, C. (2003). *L'amicizia degli antichi. Gadamer in dialogo con Platone e Aristotele*. Vita e Pensiero.
- Danani, C. (2007). Città e cittadinanza. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 133–159). Il Mulino.
- Derrida, J. (1994). *Politiche dell'amicizia*. Trad. it. (1995). Raffaello Cortina.
- Fabbri, P. (2019). *La sfida dell'inclusione nella scuola. Un'indagine critica delle prassi nell'educazione*. Armando.
- Giaconi, C., Del Bianco N., & Caldarelli, A. (2019). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Maggioli.
- Grandi, G. 2007. Individuo e persona: alle radici della prossimità. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 67–102). Il Mulino.
- Guatelli, N. (2025). *Politiche dell'educazione e inclusione delle diversità*. CEDAM.
- Ianes, D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Larocca, F. (2003). *Azione mirata: Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*. FrancoAngeli.
- Mancini, R. (2017). *Esperimenti con la libertà. Coscienza di sé e trasformazione dell'esistenza*. FrancoAngeli.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli.
- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Vita e Pensiero.
- Pagliacci, D. (2007). L'amore tra prossimità e fraternità. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 161–189). Il Mulino.
- Piazza, R. (2023). *Inclusione*. Scholé.
- Pieretti, A. (2007). Mondo della vita e bene condiviso. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 41–65). Il Mulino.
- Ricoeur, P. (1992). *La persona*. (1997) Trad. it. Morcelliana.



- Schianchi, M. (2024). *Le contraddizioni dell'inclusione. Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive.* Mimesis.
- Striano, M. (2014). *Pratiche educative per l'inclusione sociale.* FrancoAngeli.
- Vigna, C., & Zanardo, S. (2005). *La regola d'oro come etica universale.* Vita e Pensiero.
- Zollo, I. (2020). *Il valore dell'inclusione. Riflettere ed agire.* FrancoAngeli.

