Valentina Pagliai

Pedagogia dell'Ambiente e cittadinanza sostenibile nella prospettiva di Next Generation EU

PUSA

Pensa MultiMedia

PEDAGOGIA
SVILUPPO UMANO
AMBIENTE

collana diretta da

PIERLUIGI MALAVASI
(UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE)
MONICA PARRICCHI
(LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO)
SIMONA SANDRINI
(UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE)

66

Comitato scientifico della collana

Antonio Ballarin Denti	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Ilaria Beretta	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Cristina Birbes	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Sara Bornatici	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Caterina Braga	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Caterina Calabria	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Renza Cerri Musso	*Università degli Studi di Genova*
Paul Clarke	*St. Mary's University, London*
Pier Sandro Cocconcelli	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza*
Maria Grazia Contini	*Università di Bologna*
Michele Corsi	*Università di Macerata*
Ilaria Folci	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
Patrizia Galeri	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Teresa Giovanazzi	*Libera Università di Bolzano*
Carla Ghizzoni	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
Vanna Iori	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza*
Serena Mazzoli	*Università Cattolica del Sacro Cuore*
Valentina Meneghel	*Università Cattolica del Sacro Cuore*
Antonio Molinari	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Peter O'Donnel	*University of Cambridge*
Stefano Pareglio	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Monica Parricchi	*Libera Università di Bolzano*
Simonetta Polenghi	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
Cristian Righettini	*Università Cattolica del Sacro Cuore*
Maria Grazia Riva	*Università degli Studi di Milano Bicocca*
Núria Rajadell Puiggros	*Universidad de Barcelona*
Giampaolo Sabino	*Università Cattolica del Sacro Cuore*
Simona Sandrini	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Francisco Serrano Bernardo	*Universidad de Granada*
Enrico Maria Tacchi	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Andrea Traverso	*Università degli Studi di Genova*
Orietta Vacchelli	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Alessandra Vischi	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia*
Elisa Zane	*Università degli Studi di Brescia*
Roberto Zoboli	*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Responsabile del processo di referaggio
Andrea Bobbio
(a.bobbio@univda.it)
Ilaria Beretta
(ilaria.beretta@unicatt.it)

Valentina Pagliai

Pedagogia dell'Ambiente e cittadinanza sostenibile nella prospettiva di Next Generation EU

Pensa MultiMedia

ISBN volume 979-12-5568-301-8
ISSN collana 2421-0846

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Table of contents

Prefazione VII

Capitolo I
Ambiente e cittadinanza: educare alla sostenibilità per essere cittadini globali 1
1.1 Ambiente, sostenibilità, cittadinanza. Una lunga strada 2
1.2 Pedagogia dell'ambiente ed educazione alla sostenibilità. Prospettive educative, ambiti valoriali 15
1.3 Essere cittadini sostenibili oggi: quali sfide? 27

Capitolo II
La cittadinanza sostenibile tra valori etici e sociali **41**
2.1 La Legge 20 Agosto 2019, n. 92 sull'educazione civica 42
2.2 Aver cura: la collaborazione tra contesti educativi per la sostenibilità 53
2.3 Cittadini italiani in un'Europa internazionale 65

Capitolo III
Ambiente, ricerca, diritti: l'Europa di *Next Generation EU* 77
3.1 Next Generation EU: promesse e sviluppi 78
3.2 La collaborazione tra scuole europee: *Erasmus+* 87
3.3 Le *learning cities* UNESCO per l'internazionalizzazione delle buone pratiche 96

Capitolo IV
Approcci educativi per la sostenibilità **105**
4.1 *Outdoor Education* 106
4.2 *Service Learning* 116
4.3 *Social Emotional Learning e Whole School Approach* 127

Capitolo V
Formazione per le buone pratiche di cittadinanza sostenibile **139**
5.1 L'apprendimento in situazione e le attività partecipative: imparare facendo 140
5.2 Fare rete per la cittadinanza: percorsi di sostenibilità 151
5.3 Un caso emblematico: la Fondazione Quartieri Spagnoli – FOQUS 159

Conclusioni **171**

Postfazione **177**

Riferimenti bibliografici **179**

Riferimenti sitografici **190**

Elenco degli atti normativi **201**

Prefazione

Cura e la responsabilità sociale. Interrogativi pedagogici

La riflessione pedagogica sull'ambiente e la sostenibilità ha conosciuto negli ultimi dieci anni una crescente ampiezza e articolazione. È stata connotata, per diversi aspetti, dal concetto di diritti umani, saldamente connesso con quello di diritti planetari e ciò è avvalorato anche dall'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite. Questo documento afferma che la tutela dell'ambiente è, de facto, imprescindibile per garantire standard di vita accettabili in ogni angolo del pianeta, affermando così il principio di uguaglianza tra tutti gli esseri umani sancito dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948, della quale molte carte internazionali, dalla *Magna Charta* del 1215, al *Bill of Rights* inglese del 1689, sono, per talune dimensioni, precorritrici. Seppur tali orientamenti facciano parte di un'eredità culturale blasonata, il rischio è che sfugga il concreto collegamento con i sincopati cambiamenti del presente: in tal senso emerge l'importanza dell'istruzione (obiettivo 4 di *Agenda 2030*) come attivatore di diritti, poiché "La noncuranza per il passato e il deliberato rifiuto di farne memoria (…) insidiano la possibilità stessa di stabilire (un valore al fatto) che qualcosa ha avuto luogo e ha rivestito un'importanza rilevabile per l'u-

manità"[1]. M. Fiorucci sottolinea come nel nostro Paese gli ultimi decenni siano stati caratterizzati da una certa instabilità delle politiche educative che ha portato alla progressiva svalutazione della professionalità docente con il conseguente riverbero sugli studenti[2]: la situazione pandemica e l'isolamento sociale hanno acuito la mancanza di dialogo non solo intergenerazionale, ma anche intragenerazionale. Dare la parola, richiamando don L. Milani e P. Freire[3], diventa un'azione necessaria per condurre a quello sviluppo umano integrale che necessita della piena comprensione che come umani siamo parte di un tutto e che quel tutto debba essere valorizzato e salvaguardato. Il sapersi riconoscere nell'altro, valorizzarne le peculiarità e trarre insegnamenti dalle differenze, diventa sempre di più, in una società in veloce e continuo cambiamento, un elemento essenziale per la coesione sociale. Dopo anni trascorsi a socializzare dietro agli schermi dei computer, si riaffaccia l'esigenza di incontrarsi, di confrontarsi e di concretizzare quanto appreso in un momento così difficile come quello della pandemia da Covid-19, seguito dallo scoppio di due guerre alle porte dell'Europa le cui eco si riverberano nella vita di tutti i giorni. La riflessione sull'educazione in, con e per l'ambiente[4] e sulla sua interconnessione con la vita quotidiana e le abitudini

1 P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 203.

2 Cfr. M. Fiorucci, "Giustizia, uguaglianza e educazione: la critica sociale di Don Milani", in F. Bocci, G. Crescenza, A. Mariani (a cura di), *Leggere Don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali e proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2024, pp. 116-117.

3 Si vedano P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Montevideo, 1970 e L. Milani, *Lettera a una professoressa,* Mondadori, Milano, 2023 (*ed. or.* 1968).

4 C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016.

diventa un elemento sotteso a una più ampia riflessione sull'importanza di essere cittadini attivi e di concorrere alla realizzazione dei 17 obiettivi e dei 169 sotto obiettivi di *Agenda 2030* delle Nazioni Unite.

Il volume "Pedagogia dell'Ambiente e cittadinanza sostenibile nella prospettiva di Next Generation EU" indaga alcune coordinate euristiche, anche alla luce degli eventuali riflessi paradigmatici originati dal piano europeo *Next Generation EU*. L'analisi prende le mosse da una lettura in chiave pedagogico-educativa della prospettiva di riflessione sulla tutela dell'ambiente, nata a partire dalla seconda metà del secolo scorso, affrontando alcune delle più emblematiche teorie legate alla divulgazione e promozione della sostenibilità al fine di contribuire a una formazione umana integrale.

Il lavoro si nutre altresì di talune sollecitazioni normative tratte dalla *Legge 20 agosto 2019, n. 92* riguardante l'educazione civica che, includendo nuclei tematici quali le Carte internazionali, i diritti umani, la sostenibilità e la cittadinanza digitale unitamente allo studio e alla conoscenza della Costituzione Italiana, traduce l'importanza di costruire una comunità di cittadini attivi e consapevoli. In questa prospettiva, il patto di corresponsabilità tra scuola e famiglia gioca un ruolo fondamentale basato sulla continua interazione tra i due sistemi e impostato sul concetto di "cura", intesa come cura dell'altro e cura del pianeta.

Se il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* rilancia l'importanza della formazione nelle sue missioni[5], l'interazione tra contesti educativi diversi e nei territori consente di valorizzare le opportunità offerte dall'Unione Europea per implementare

5 Si veda P. Malavasi, *PNRR e formazione. La via alla transizione ecologica,* Vita e Pensiero, Milano, 2022.

il concetto di *agency* attraverso le molteplici attività di *capacity building*. Ciò permette di generare transizioni, sia dal punto di vista di appartenenza ai valori europei, sia per contrastare il cambiamento climatico ormai drammaticamente in atto.

Il volume si focalizza su una riflessione critica concernente il programma *Next Generation EU* che, attraverso le sue cinque missioni dedicate all'ambiente, al digitale, alla ricerca e all'istruzione, alla sanità e all'inclusione, mira a costruire un'Europa capace di rispondere alle sfide del futuro.

Next Generation EU rappresenta un'opportunità senza precedenti per ripensare l'educazione come motore di trasformazione sociale[6]. Le sue cinque missioni costituiscono un quadro che richiama alla responsabilità educativa collettiva: la costruzione di un'Europa più resiliente e inclusiva non può infatti avvenire senza una formazione capace di sviluppare competenze trasversali e riflessive, orientate alla sostenibilità[7], alla cittadinanza attiva e alla giustizia sociale[8].

Dal punto di vista pedagogico, il programma europeo invita a pensare, per taluni aspetti, a un'educazione che promuova la formazione integrale delle persone, valorizzando le dimensioni cognitive, affettive e sociali[9]. È necessario, in questa luce, ripensare la scuola e l'università come comunità di pratica[10], in grado

6 Si vedano G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Londra, 2014 e E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000.

7 S. Sterling, *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Green Books, Cambridge, 2001.

8 M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton, 2010.

9 L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.

10 E. Wenger, *Communities of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

di connettere sapere teorico e contesti reali, favorendo processi di apprendimento trasformativo[11].

Inoltre, la presenza delle missioni legate alla digitalizzazione e alla rivoluzione verde richiama la necessità di una pedagogia critica che sappia orientare l'uso delle tecnologie in modo etico e responsabile[12], senza rinunciare alla dimensione ecosistemica dell'apprendimento. La sostenibilità ambientale e l'inclusione sociale richiedono un'educazione alla complessità[13], capace di integrare discipline e saperi, di decostruire stereotipi e di formare cittadini consapevoli dei diritti umani[14].

Nella galassia delle azioni riconducibili all'istruzione si è rivelata l'emergenza spalancata dalla pandemia. Le misure che l'Unione Europea ha messo in atto contribuiscono ad offrire alle giovani opportunità di scambio coi loro coetanei di altri paesi, agli adulti momenti di confronto su buone pratiche educative e a tutti possibilità di costruire reti di collaborazioni. Tra le diverse iniziative del programma, si ricorda il potenziamento dei progetti *Erasmus+*, che si attestano come volani di internazionalizzazione e che hanno fornito un valido contributo alla realizzazione di quell'Europa più verde immaginata da *Next Generation EU* e dal *Green Deal Europeo*.

A livello globale è meritevole di attenzione anche il programma delle *Learning Cities* UNESCO, che mira a costruire comunità di apprendimento permanenti per rendere i cittadini

11 J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, Hoboken, 1991.

12 N. Selwyn, *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Bloomsbury, Londra, 2016.

13 E. Morin, "La complexité: les défis de la méthode", in *Science avec conscience*, Éditions du Seuil, Paris, 1990, pp. 105-169.

14 N. Noddings, *Education and Democracy in the 21st Century*, Teachers College Press, Amsterdam, 2013.

più resilienti, un'occasione a disposizione di tutti per acquisire conoscenze e competenze utili ad affrontare sfide future e a ridurre i divari di alfabetizzazione anche all'interno delle singole comunità di appartenenza.

Se l'educazione alla sostenibilità si propone come "educazione per il cambiamento sistemico"[15], capace di integrare conoscenze, valori e pratiche in una visione olistica, essa deve dispiegarsi come consapevolmente trasformativa, ovvero un processo pedagogico che permette agli individui di sviluppare un'*agency* proattiva.

15 S. Sterling, *op. cit.*

Capitolo I

Ambiente e cittadinanza: educare alla sostenibilità per essere cittadini globali

In ambito internazionale, la riflessione sull'ambiente e sulla sua interazione con altre sfere della vita umana ha accompagnato la seconda metà del secolo scorso inserendosi nel dibattito politico negli ultimi decenni.

Nel presente capitolo ne verrà data una lettura in chiave pedagogico-valoriale, con la nuova prospettiva che la riflessione sull'ambiente e la necessità della sua tutela assume a partire dalla seconda metà del Novecento del secolo scorso e affrontando alcune delle maggiori teorie legate alla divulgazione e promozione dell'ambiente e della sostenibilità al fine di contribuire a una formazione umana integrale. La riflessione si sposterà quindi sull'analisi delle sfide attuali per poter essere cittadini sostenibili, anche in relazione al contesto sociale ed economico.

La recente pandemia da Covid-19, se da un lato ha contribuito alla diminuzione dell'inquinamento causato dalla mobilità su gomma e aerea, dall'altro ha visto un progressivo allontanamento, dovuto alle strategie di contenimento del virus (quali didattica a distanza, distanziamento sociale, crisi economica), non solo dei giovani, ma della comunità in generale dai grandi temi sottesi alla cittadinanza attiva e consapevole e dal rispetto reciproco.

L'Unione Europea e, di conseguenza, i governi nazionali

hanno messo a punto precise strategie e stanziato cospicui finanziamenti, quali il piano *Next Generation EU* che in Italia si traduce nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza,* e delle strategie di collaborazione tra scuole, istituzioni e territori per ricostituire quei patti di comunità[1] essenziali per far vivere e proliferare una cittadinanza pienamente attiva e consapevole.

1.1 Ambiente, sostenibilità, cittadinanza. Una lunga strada

L'acuirsi della sensibilità rispetto alla tematica ambientale si affaccia nella cultura occidentale alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, ispirata dalla preoccupazione per la sopravvivenza del pianeta e per la crisi energetica, gettando le basi per una cultura ambientale capace di concretizzarsi attraverso la stretta interdipendenza tra i saperi scientifico, etico e politico che, a loro volta in tempi più recenti, affinano valori, sentimenti e percezioni legate all'ambiente e alla sua cura[2].

La prima occasione di riflessione viene offerta nel 1965, quando l'Unione Internazionale per la Conservazione della Natura organizza a Bangkok una Conferenza sul tema. Le Nazioni Unite si muoveranno sette anni dopo, nel 1972, organizzando a Stoccolma la prima *Conferenza mondiale su "Ambiente Umano",* che di fatto rappresenta la prima tappa del Programma

1 Per la definizione di "Patti di comunità" si veda L. Cadei, *Patti educativi di comunità: Una prospettiva pedagogica per la co-responsabilità educativa*, Scholé-Morcelliana, Brescia, 2020.

2 Cfr. L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze, 2001 e C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016.

delle Nazioni Unite sull'Ambiente (UNEP)[3], nel quale si esorta "tutta l'umanità" a intraprendere azioni e comportamenti in tutela dell'ambiente, nonché a elaborare programmi internazionali di educazione ambientale. La svolta arriverà nel 1975 con la *Carta di Belgrado*[4], nella quale per la prima volta si indaga il rapporto tra economia, società ed ambiente. Le disuguaglianze sociali vengono quindi lette alla luce di quelle economiche ed entrambe, così come l'inquinamento, vengono annoverate tra gli aspetti più deteriori di errati modelli di sviluppo. Come conseguenza di una tale presa di coscienza vi è la consapevolezza dell'importanza di ripensare l'educazione a livello globale, promuovendo un diverso rapporto tra docenti e discenti, tra scuola e territori per aumentarne la qualità[5].

Queste indicazioni vengono recepite e tradotte in programmi educativi nel 1977 con la *Dichiarazione di Tbilisi*[6], redatta in conseguenza della *Conferenza Intergovernativa* tenutasi nella capitale della Georgia. Alla pagina 1 della breve *Dichiarazione* si afferma che "una bene intesa educazione ambientale deve essere globale, deve protrarsi per tutta la durata dell'esistenza umana e aver presenti i cambiamenti di un universo in rapida trasformazione. Deve preparare l'individuo alla vita, grazie alla comprensione dei gravi problemi del mondo contemporaneo

3 United Nations, *Programma sull'ambiente,* 1972, https://www.unep.org/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

4 UNESCO, *Carta di Belgrado*, Belgrado 1975, https://www.rfkitalia.org/rfk/-images/homepage/didattica/RFK_Carta_di_Belgrado.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

5 Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016, pp. 97-102.

6 UNESCO, *Dichiarazione di Tbilisi*, 1977, https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/Dichiarazione_di_Tbilisi_1977.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

e all'acquisizione delle capacità e delle qualità necessarie ad adempiere un compito produttivo, al fine di migliorare le condizioni della vita e di proteggere l'ambiente, tenendo nel debito conto i valori etici". Nella *Dichiarazione di Tbilisi* si ravvisano già quelli che saranno i presupposti dell'educazione alla sostenibilità così come viene intesa oggi, con il richiamo alla preparazione ad affrontare la vita, ponendo attenzione alla complessità del mondo contemporaneo e ad adoperarsi per migliorare le condizioni di vita di tutti gli esseri viventi. Il richiamo alle tre dimensioni della sostenibilità, ovvero dimensione ambientale, dimensione sociale e dimensione economica, è qui già in parte esplicitato.

Il 1987 è l'anno di *Our common future*[7] (o *Rapporto Brundtland*, da Gro Harlem Brundtland, presidentessa della Commissione mondiale su Ambiente e Sviluppo del World Commission on Environment and Development, WCED istituita nel 1983), una linea guida per lo sviluppo sostenibile presa a esempio ancora oggi.

Il *Rapporto Brundtland* sottolinea come i problemi globali dell'ambiente siano dovuti essenzialmente alla grande povertà del sud del mondo e ai modelli di produzione e consumo non sostenibili del nord. Il rapporto mette in luce l'esigenza immediata di attuare una strategia in grado di integrare le esigenze dello sviluppo (sociale ed economico) e dell'ambiente. Questa strategia è ciò che si chiama comunemente "sviluppo sostenibile", che viene definito "quello sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza

7 World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, 1987, https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri".

Il concetto di "sviluppo sostenibile" è il principio guida della *Conferenza di Rio* del 1992, che produrrà il testo fondamentale per la diplomazia internazionale in materia di ambiente, l'*Agenda 21*[8], dove, nel capitolo 36, richiamando i valori di Tbilisi, si fa riferimento ad un avanzamento dell'educazione ambientale che, attraverso la collaborazione tra educazione formale e non formale, deve portare alla piena consapevolezza dei cittadini dell'importanza di adottare comportamenti coerenti con lo sviluppo sostenibile per ottenere una piena partecipazione ai processi decisionali[9].

In ambito europeo le tre dimensioni della sostenibilità (economica, sociale, ambientale) sono un punto focale. Due di esse, ovvero quella economica e quella sociale, erano già presenti nel *Trattato di Roma* del 1957[10], il documento fondante della Comunità Europea. Storicamente la Comunità Europea aveva l'obiettivo di promuovere lo sviluppo economico attraverso un mercato basato sulla libera circolazione dei beni e la tutela della concorrenza. In quest'ottica, l'ambiente veniva visto come una mera risorsa economica, da sfruttare per alimentare il mercato. Nel 1967 furono emanate direttive in materia di inquinamento e utilizzo di sostanze dannose, ma la svolta arriva nel 1972, in concomitanza con la già citata *Conferenza di Stoccolma*, quando si tiene il *Vertice di Parigi*, dove i capi di stato e di governo ri-

8 United Nations, *Agenda 21*, 1992, https://www.un.org/esa/dsd/agenda21-/res_agenda21_00.shtml, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

9 Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, op. cit.,* p. 98.

10 Unione Europea, *Trattato che istituisce la Comunità Economica Europea* e documenti allegati, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=-CELEX:11957E/TXT&from=IT, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

conoscono che, nel contesto dell'espansione economica e del miglioramento della qualità di vita, una particolare attenzione doveva essere data proprio all'ambiente[11]. In questo nuovo perimetro di riflessione istituzionale viene emanato il primo programma di azione per il periodo 1973-1976, che istituiva il quadro della politica comunitaria dell'ambiente e che fu poi seguito da altri programmi pluriennali analoghi. Questo programma segna il proliferare di tutta una serie di direttive relative alla tutela delle risorse naturali (aria, acqua), alla lotta contro le emissioni sonore, alla conservazione della natura e alla gestione dei rifiuti.

La riforma determinante per l'ambiente è costituita però dall'entrata in vigore, nel 1987, dell'*Atto Unico Europeo*[12], che inseriva un titolo specifico nel trattato della Comunità Europea. Da allora le misure comunitarie hanno potuto fondarsi su una base giuridica esplicita, che definiva gli obiettivi e i principi fondamentali dell'azione della Comunità Europea in campo ambientale. Era inoltre previsto che le esigenze in materia di salvaguardia dell'ambiente divenissero una componente delle altre politiche della Comunità.

Nel mese di novembre 1993 entra in vigore il *Trattato sull'Unione* (o *Trattato di Maastricht*)[13] che rappresenta un ulte-

11 Cfr. L. Salvemini, "Diritto dell'ambiente nell'Unione Europea", in C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia*,* 2017, pp. 233-248.

12 Unione Europea, *Atto Unico Europeo*, 1987, https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/single-european-act, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

13 Unione Europea, *Trattato sull'Unione Europea (TUE)/Trattato di Maastricht*, 1993, https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

riore progresso: esso introduce il concetto di "crescita sostenibile che rispetti l'ambiente"[14] fra i compiti della Comunità ed eleva il "principio della precauzione" nell'articolo 191 a rango dei principi fondamentali della politica dell'ambiente[15], conferendogli inoltre lo status di "politica della Comunità".

Il processo di costruzione europea ha permesso quindi di adottare gradualmente regole adeguate all'importanza degli obiettivi in campo ambientale, delegando al *Trattato di Amsterdam* del 1999[16] di risolvere tali problemi e rispondendo all'esigenza di chiarezza ed efficacia della politica dell'ambiente[17].

Il XXI secolo è l'ambito in cui si allarga la riflessione sui diritti: se dal termine della Seconda Guerra Mondiale e dalla nascita delle Nazioni Unite il 24 ottobre del 1945 e, ancor più nello specifico, con la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* firmata il 10 dicembre del 1948[18] e ancora con il *Trattato di Roma* del 1957 in ambito europeo, si proclamava la necessità di promuovere e tutelare i diritti umani, già con la *Carta di Nizza* del 2000[19] , la *Carta dei diritti fondamentali* dell'Unione Europea, si comincia a parlare di ambiente anche legandolo ai diritti fondamentali delle persone. In particolare all'art. 37 troviamo il riferimento alla tematica ambientale e al principio di

14 *Ivi*, Art. B, comma 1.

15 Articolo 174, ex articolo130 R del *Trattato CE*.

16 Unione Europea, *Trattato di Amsterdam,* 1999, https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-amsterdam, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

17 *Ivi*, Art. 3 C.

18 United Nations, *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani,* 1948, https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

19 Unione Europea, *Carta Dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*, 2000, https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

sviluppo sostenibile, che diventa fondante per la politica dell'Unione Europea con il *Trattato di Lisbona* del 2009[20] dove, all'art. 2 comma 3, vengono stabiliti i tre pilastri fondamentali che costituiscono lo sviluppo sostenibile a livello comunitario: quello economico, quello sociale e la tutela ambientale, che non si limita agli stati membri, ma si allarga a livello di cooperazione internazionale, al fine di elaborare politiche e strategie vòlte a migliorare la qualità dell'ambiente e la gestione delle risorse per assicurare lo sviluppo sostenibile[21].

L'*excursus* internazionale, che dalla riflessione sull'ambiente ci ha accompagnati verso una più approfondita comprensione della sostenibilità e dell'importanza della consapevolezza dell'interconnessione tra i suoi tre pilastri concettuali – sostenibilità ambientale, economica e sociale –, approda al 2015, anno dell'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite[22] che, con i suoi 17 obiettivi e 169 sotto obiettivi, esplicita e contestualizza questo allargamento di prospettiva che ruota attorno alle cosiddette "cinque P": Persone, Pianeta, Pace, Prosperità e Partenariato. La promozione di *Agenda 2030*, che nel contesto educativo italiano trova spazio nella *Legge 20 agosto 2019, n. 92* sull'educazione civica[23] con una collocazione importante, nonché emblematica, tra i pilastri concettuali accanto alla legalità, alla

20 Unione Europea, *Trattato di Lisbona*, 2009, https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/powers-and-procedures/the-lisbon-treaty, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

21 Cfr. L. Salvemini, "Diritto dell'ambiente nell'Unione Europea", in C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità,* cit., p. 241.

22 United Nations, *Agenda 2030*, 2015, https://unric.org/it/agenda-2030/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

23 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Legge 20 agosto 2019, n. 92***,** https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

cittadinanza attiva e digitale, al diritto alla salute e al benessere della persona, diventa essenziale per migliorare l'azione educativa come leva sociale di coesione e sostenibilità, nella prospettiva della responsabilità intergenerazionale[24]. L'allargamento della prospettiva valoriale ed educativa promossa da *Agenda 2030*, che mira a contrastare le varie forme di sfruttamento e divario sociale ed economico, si concretizza in azioni educative vòlte a promuovere il rispetto della (bio)diversità e dell'"altro da sé" al fine di comprendere appieno come la povertà (obiettivo 1), la fame (obiettivo 2) non possano essere eradicate senza garantire standard di salute accettabili e di qualità (obiettivo 3), istruzione di qualità (obiettivo 4), parità di genere (obiettivo 5), la tutela ambientale a tutti i livelli (obiettivi 6, 7, 11, 12, 14 e 15) e in assenza di un contesto pacifico (obiettivo 16). La piena consapevolezza dell'interconnessione tra queste sfere della vita umana e planetaria va di pari passo con un'ecologia integrale, da vivere appieno per avere cura della *casa comune*[25], nonché per contrastare le sofferenze degli esclusi che esigono un cammino educativo verso una cittadinanza planetaria imperniata sul valore proprio di ogni creatura[26].

L. Dozza pone l'accento su come "la legislazione internazionale – Accordi, Risoluzioni, Trattati – a sua volta è incerta poiché nasce dal rapporto di forza tra soggetti di varia natura e con diverso orientamento. Anzi, la legislazione ambientale attuale si fonda su una visione essenzialmente antropocentrica

24 Cfr. A. Vischi, "Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa", *Formazione & Insegnamento*, *1*, 2018, pp. 161-174.

25 Cfr. Francesco, Lettera Enciclica, *Laudato si'*, 2015, Introduzione, n. 13.

26 Cfr. P. Malavasi, "Ecologia integrale, educazione!", in G. Giuliodori, P. Malavasi (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano, 2017, p. 33.

ed economicistica, contrapposta ad un approccio ecocentrico che dovrebbe porre al centro i diritti della natura e una visione di integrazione dialettica degli opposti riduzionismi: esaltazione incondizionata dell'uomo vs. subordinazione ingenua alla natura"[27]. In questa prospettiva si rende necessario un approccio sia istituzionale che educativo che, partendo dall'assunto della disparità di condizioni di partenza dei diversi paesi in termini di diritti, promuova una visione quanto più imparziale ed ecocentrica in favore delle politiche ambientali.

A questa consapevolezza l'Italia giunge nel 2021, quando la tutela dell'ambiente viene inserita a pieno titolo anche nella *Costituzione Italiana*, con la modifica agli articoli 9 e 41[28] dove se ne sottolinea l'importanza anche per le generazioni future, con un richiamo sotteso al *Rapporto Brundtland*. Questa svolta veicola a vari livelli – istituzionale, aziendale, scolastico, di comunità – l'importanza della tutela dell'ambiente come attivatore di diritti per tutti e per ciascuno. Non solo, la dialettica che vede ambiente, economia e *governance* fattori sociali posti sullo stesso piano in azioni intenzionalmente educative è un valido sprone a mettere in atto sempre più attività e collaborazioni tra contesti educativi diversi, al fine di fornire alle attuali e nuove generazioni strumenti efficaci per comprendere la complessità del mondo in cui viviamo e per essere cittadini consapevoli e attivi in nome della sostenibilità.

Il concetto di "sostenibilità", in particolar modo con il pac-

27 L. Dozza, "Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra", *Pedagogia Oggi*, XVI, *1*, 2018, pp. 194-195.

28 Senato della Repubblica Italiana, *Tutela Dell'ambiente In Costituzione, Note sull'A.S. n. 83 e abbinati-A,* 2021, https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01299303.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

chetto di fondi *Next Generation EU*[29], il piano di ripresa concordato dalla Commissione Europea, dal Parlamento Europeo e dai leader dell'UE, che aiuterà l'Unione Europea a riparare i danni economici e sociali causati dall'emergenza sanitaria da coronavirus e contribuire a gettare le basi per rendere le economie e le società dei paesi europei più sostenibili, resilienti e preparate alle sfide e alle opportunità della transizione ecologica e digitale, si è spostato su un piano più diversificato, anche per far fronte ai divari tra generazioni e tra zone causati dalla recente pandemia. I fondi stanziati – 750 miliardi di Euro – andranno a coprire azioni vòlte alla tutela ambientale (*green*); a colmare il divario digitale – che durante la pandemia ha colpito molte bambine e bambini, ragazze e ragazzi in età scolare, alimentando il fenomeno dell'abbandono scolastico e della povertà educativa[30]–, rafforzando le connessioni, promuovendo le *smart cities* e rendendo gli ambienti digitali più sicuri (*digital*); a promuovere la salute investendo in ricerca e migliorando le attrezzature ospedaliere (*health*); a promuovere la formazione tecnologica e digitale, nonché i *green jobs* e l'imprenditoria giovanile anche attraverso bandi mirati (*strong*); a promuovere l'equità con iniziative atte a contrastare le diverse forme di discriminazione e di disuguaglianza.

Nel *Regolamento* del *Recovery and Resilience Facility*[31] la tran-

29 Unione Europea, *Next Generation EU*, 2020, https://next-generation-eu.europa.eu/index_en, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

30 Cfr. E. Bonini (a cura di), *Contrastare l'abbandono scolastico durante la pandemia*, Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano, Report ISMU, Milano, gennaio 2022, https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/06/Repport-SOS_Contrastare-abbandono-scolastico_-Bonini2022.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

31 Unione Europea, *Next Generation EU*, 2020, https://next-generation-eu.europa.eu/index_en, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

sizione ecologica occupa il primo pilastro, con un richiamo all'*European Green Deal*[32], ovvero quella serie di proposte della Commissione Europea per trasformare le politiche dell'UE in materia di clima, energia, trasporti e fiscalità in modo da ridurre le emissioni nette di gas a effetto serra di almeno il 55% entro il 2030 rispetto ai livelli del 1990. Nel *Regolamento* si parla di un investimento pari al 37% delle spese programmate per la tutela ambientale, anche attraverso tecnologie avanzate, la spinta verso forme di economia circolare, smaltimento rifiuti e il ripristino di ecosistemi sani[33]. È in quest'ottica che la formazione alla transizione ecologica si inserisce nel solco degli obiettivi di sostenibilità di *Agenda 2030*, mentre l'educazione alla sostenibilità tende a indicare il grado di coesione civica, la natura dei rapporti istituzionali e l'ampiezza e solidità della solidarietà, perché spazia tra le varie sfere della vita non solo umana, ma planetaria.

Tale piano europeo è stato tradotto in Italia nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*[34] che, come *Next Generation EU*, interpreta la sostenibilità in maniera omnicomprensiva, soprattutto alla luce delle nuove sfide lanciate dal post pandemia.

Secondo una ricerca dell'Ufficio Europeo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità[35], la pandemia da Covid-19 ha

32 Commissione Europea, *European Green Deal*, 2019, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_it, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

33 Cfr. P. Malavasi, *PNRR e formazione. La via alla transizione ecologica,* Vita e Pensiero, Milano, 2022, pp. 9-17.

34 Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, 2021, https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

35 AsVis, *COVID-19 Italy Vulnerabilities Network* (CIV-N) https://asvis.it/public/asvis2/files/Eventi_Flash_news/CIVN_Report_di_attivita.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

amplificato il già enorme divario economico e sociale tra territori e persone, andando a indebolire ulteriormente – sul piano educativo e su quello economico – gruppi già vulnerabili come giovani, donne, anziani e bambini. I fondi del *PNRR*, come sottolinea P. Malavasi, rispondono a quelle esigenze di inclusione sociale raccomandate all'Italia dall'Unione Europea nel 2019 e 2020 per ridurre il divario territoriale e di cittadinanza e ruotano esattamente attorno ai tre pilastri europei, ovvero la transizione ecologica, la digitalizzazione e l'inclusione sociale[36].

Il fatto che per immaginare e progettare la ripresa nazionale si concentrino innumerevoli sforzi e fondi sul sostegno ai giovani e alle donne, se da una parte sottolinea il divario generazionale e di genere, dall'altro riconosce a questi segmenti sociali un ruolo centrale come volani di crescita. Ancora P. Malavasi sottolinea come

> La risposta del PNRR sul tema delle politiche per i giovani tiene in debita considerazione che essi costituiscono una tra le categorie più colpite dalle ricadute sociali ed economiche della pandemia. Ciò riguarda anche le donne. La mobilitazione delle energie femminili, in un'ottica di pari opportunità, è fondamentale per la ripresa dell'Italia. Il Piano rileva che le molteplici forme di discriminazione e le disuguaglianze di genere con l'ingresso nel mondo professionale si consolidano. Tali energie femminili sono spesso mortificate con l'ingresso nel mondo del lavoro, dove si verificano enormi disparità in termini contrattuali, salariali e di copertura di posizioni apicali[37].

36 Cfr. P. Malavasi, *PNRR e formazione,* cit., pp. 29-39.
37 Ivi, p. 31.

Proprio su questo si è soffermata l'Unione Europea nel 2020 emanando una *Strategia sulla parità di genere 2020-2025*[38] che va nella direzione di colmare questi divari. Per favorire l'inclusione sociale e la parità di genere la missione 4 del *PNRR* si concentra sulla fascia 0-6 per potenziare la presa in carico statale degli asili nido e l'estensione del tempo prolungato delle scuole dell'infanzia e primarie, mentre la missione 5 è dedicata anche al rafforzamento dei servizi di prossimità per sgravare le donne dal carico assistenziale famigliare.

Per quanto concerne i giovani, al divario generazionale si somma a quello territoriale: il *PNRR* si propone anche di colmare le differenze esistenti tra Sud e Centro-Nord. Al Sud, dove vive un terzo della popolazione, ma si produce un quarto del prodotto interno lordo, il reddito pro capite negli ultimi decenni è rimasto pressoché inalterato, anche a causa dell'arretratezza del sistema industriale del Mezzogiorno[39].

In questo panorama normativo l'educazione all'ambiente e alla sostenibilità assume un valore di coesione sociale proprio nell'ottica di colmare i divari sociali, economici e di genere e chiama in causa l'intera comunità educante al fine di mettere in pratica attività e collaborazioni che accompagnino le persone, lungo tutto l'arco della vita, a compiere scelte vòlte a una reale tutela del mondo che ci ospita.

38 Unione Europea, *Gender Equality Strategy 2020-2025,* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

39 Cfr. P. Malavasi, *PNRR e formazione,* cit., p. 34.

1.2 Pedagogia dell'ambiente ed educazione alla sostenibilità. Prospettive educative, ambiti valoriali

Nel I paragrafo della *Vita activa*, saggio scritto da H. Arendt nel 1958, la filosofa tedesca spiega cosa intende per "condizione umana": essa si esplica attraverso tre attività fondamentali, ovvero il lavoro, l'operare e l'agire, intese come le condizioni di base in cui la vita sulla terra è stata data all'uomo. Se l'attività lavorativa è connessa allo sviluppo biologico del corpo umano e la sua finalità e il suo prodotto è la vita stessa e l'operare è l'"essere nel mondo", perché produce un mondo artificiale distinto da quello naturale, ecco che l'agire è l'unica attività che mette in relazione gli esseri umani col mondo naturale senza la mediazione di cose artificiali[40]. La facoltà dell'essere umano di non essere concentrato esclusivamente sui propri bisogni naturali gli permette di contribuire alla costruzione del mondo come spazio sociale e di relazione inter-soggettiva.

Una delle forme della responsabilità per H. Arendt è quella di evadere dalla ciclicità naturale per individuarsi come "uomo", per rinascere nella condizione umana fondamentale, quella politica e quindi *inter homines esse*. Questo separarsi dalla natura per contribuire fattivamente alla costruzione della comunità umana, con i sui interessi e i suoi meccanismi artificiali, costituisce la forma principale della condizione umana: la socialità, ovvero costruire il sé attraverso la relazione con gli altri[41].

In questo saggio del 1958, scritto prima che il dibattito sull'ambiente prendesse piede, si ravvisano quei principi che –

40 Cfr. H. Arendt, *Vita activa,* Bompiani, Milano, 2022, p.40.

41 Cfr. A. Dal Lago, "La città perduta", introduzione a *Vita Activa,* Bompiani, Milano, 2022, pp. 5-39.

secondo il pensiero etico-politico dell'autrice – devono essere alla base della vita pubblica, della democrazia, della libertà e della giustizia sociale. L'importanza della filosofia politica di H. Arendt per la comprensione della necessità della formazione civica risiede nella sua distinzione tra il concetto di *lavoro*, quello di *opera* e quello di *azione*: le prime due attività non potrebbero contribuire al rinnovamento del mondo comune se non fossero accompagnate dall'azione, ovvero un'attività intenzionale e trasformativa che permette di creare un reale cambiamento a livello sociale e politico, nonché di far sentire l'essere umano non più come ente a sé stante, ma come parte di un tutto[42].

Nel 1979 H. Jonas scrive *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica* in cui descrive il concetto di responsabilità come la consapevole presa di coscienza, assunta dopo le osservazioni sugli esiti delle azioni compiute dall'uomo che ha ormai un potere illimitato. Questa attenzione alle conseguenze dell'agire umano non ricade, per Jonas, solo sui rapporti interpersonali estemporanei, ma in prospettiva assume una rilevanza etica anche per il futuro possibile dell'umanità[43]. Nel III capitolo dell'opera, dal titolo *Sugli scopi e la loro posizione nell'essere,* il filosofo asserisce che l'etica cercata potrà essere rintracciata e affermata solo attraverso un ripensamento del concetto di natura, dimostrando che essa ha un valore intrinseco e fine a sé stesso e che questo essere scopo fine a sé stesso altro non è che l'intima essenza della vita.

42 Cfr. C. Kreber, "The 'Civic-minded' Professional? An exploration through Hannah Arendt's 'vita activa'", *Educational philosophy and theory,* XLVIII, *2*, 2016, pp. 123-137.

43 H. Jonas, *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2002.

La pedagogia comincia a interessarsi alle tematiche ambientali negli anni Settanta del secolo scorso, spinta ad interpretare le fragilità che affliggono il pianeta per far sì che ciascuno riesca a riconoscere i segni del degrado e le sopraffazioni perpetrate ai danni della natura e delle persone, così come i molteplici aspetti – economici, ambientali, sociali – che causano i flussi migratori, al fine di costruire una cultura di pace, solidarietà e prosperità[44]. P. Malavasi indica l'ambiente come una tematica, per sua natura, trasversale a diverse discipline, che non può non attingere dall'ecologia, dall'economia, dalle scienze giuridiche, letterarie e artistiche.

> La pedagogia referenzia una prospettiva critica in ordine all'esperienza educativa. Si configura come scienza pratica, i cui orizzonti di ricerca empirici e eidetici si articolano con la dimensione etico-educativa che contrassegna l'interpretazione e la progettualità del sapere pedagogico. La pedagogia dell'ambiente, disciplina nel novero delle scienze pedagogiche, identifica un àmbito del discorso che ha per oggetto la riflessione sul rapporto tra formazione umana e sostenibilità economica, sociale e ambientale, nelle sue diverse forme storico-culturali. In questo quadro significante, la variegata rassegna di attività e percorsi di educazione ambientale rappresenta uno specifico settore d'indagine per la pedagogia dell'ambiente, che si costituisce come disamina intenzionale e rigorosa su finalità e valori, procedure e metodologie. Non diversamente dalla pedagogia sociale o della famiglia, la pedagogia dell'ambiente pone l'enfasi su uno specifico àmbito di teorie e pratiche ed-

44 Cfr. P. Malavasi, "Introduzione", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 9-10.

> ucative. La specificità euristica deve contribuire all'unità del discorso pedagogico, alla sua articolazione epistemica, senza indulgere alla frammentazione e all'eclettismo. La pedagogia dell'ambiente, al pari delle altre "pedagogie del genitivo", ha da concorrere tanto allo sviluppo del confronto pubblico tra le scienze quanto al rafforzamento della presenza della pedagogia nel dibattito culturale e sociopolitico attuale.[45]

La prospettiva di L. Mortari è in continuità con quella di P. Malavasi, in quanto asserisce che la crisi ecologica, una delle emergenze innegabili del nostro tempo, va affrontata dando vita a un complessivo rinnovamento culturale, che chiama in causa con forza anche i processi educativi. È necessario e urgente promuovere una pedagogia e una filosofia dell'educazione che aiutino i cittadini di domani ad affrontare questioni che non possono più essere prorogate, interrogandoci su quali paradigmi vanno cambiati alla luce della consapevolezza che la scienza è stata al servizio di una tecnologia che ha prodotto numerosi benefici, ma anche esiti negativi sugli ecosistemi e che la stessa cultura che ha elevato il consumo a paradigma del vivere deve attingere a determinati valori. Per dare risposta a tali domande, secondo L. Mortari, dobbiamo disporre di un'etica capace di orientare correttamente la relazione con il mondo naturale[46]. C. Birbes sottolinea come L. Mortari, riconoscendo la necessità di un cambiamento nel discorso pedagogico, ipotizza una "pedagogia ecologica" capace di instaurare un dialogo fecondo col pensiero ecologico, ovvero la capacità di indagare

45 P. Malavasi, "Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *op. cit.*, p. 24.

46 Si veda L. Mortari, *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari, 2020.

la crisi ambientale e individuare delle soluzioni. Per L. Mortari i capisaldi della pedagogia ecologica sono quattro: educare a conoscere, educare a pensare, educare a sentire ed educare ai valori etici. "Conoscere" è adottare un approccio relazionale e sistemico, senza limitarsi ad acquisire conoscenze sull'ambiente; "pensare" è soprattutto ri-pensarsi in relazione agli altri, uscendo dall'individualismo, con un approccio costruttivo che allarghi le visioni del mondo in una prospettiva ecologica; il "sentire" è essenziale perché, ricorda Mortari, non si può educare eludendo la postura emotiva con cui ci approcciamo al mondo.

In tale prospettiva la "cura" ha un ruolo centrale, perché richiama alla responsabilità che ognuno ha nei confronti dell'altro, sia da un punto di vista cognitivo ed emotivo – responsività –, che da un punto di vista di discrezione, mettendosi da parte per dare spazio all'altro[47].

Come richiamato anche da Papa Francesco nella sua Lettera Enciclica del 2015 *Laudato si'*, l'uomo deve aver cura della propria dimora, che divide con gli altri esseri viventi. C. Birbes richiama quindi all'importanza dell'interconnessione tra tutti gli esseri viventi, essendo la natura un sistema aperto.

L'interconnessione è un concetto chiave anche per i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile che possono realizzarsi solamente in relazione gli uni con gli altri, esattamente come i diritti enunciati nei 30 articoli della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948 possono essere affermati solo se tutti e ciascuno vengono riconosciuti come fondamentali.

È proprio sul concetto di interrelazione che la Natura, con il suo sistema aperto, può insegnare molto. I sistemi ecologici,

47 Si veda L. Mortari, *Filosofia della cura,* Raffaello Cortina, Milano, 2013.

ricorda C. Birbes[48], hanno una natura ciclica: ciò che viene scartato da una specie, è nutrimento per un'altra. Questo è il principio dell'economia circolare, un modello di consumo e riuso strategico per controbilanciare l'impatto che metodi errati di produzione e consumo hanno sul pianeta e che viene ripreso anche dalla *Strategia Europa 2020* per una "crescita intelligente, sostenibile e inclusiva"[49].

Anche F. Pinto Minerva richiama al tema della "cura", intesa come forma di rispetto del rapporto tra Uomo e Natura. L'educazione ecologica deve tornare ad andare a "scuola dalla natura": la natura, dunque, non è più lo spazio ludico dei bambini, ma un vero ambiente educativo ed esperienziale, dove imparare sia a livello cognitivo che emotivo, attraverso le molteplici sollecitazioni sensoriali di luci, colori, odori, materiali e farne esperienza. La Terra deve essere vissuta dall'uomo come dimora, ma anche come elemento imprescindibile per la sua sopravvivenza.

Nella sua concezione di "pedagogia della pace", F. Pinto Minerva sollecita la pedagogia a ripensare all'oggetto del suo discorso, che deve distaccarsi da un approccio antropocentrico per aprirsi a uno ecocentrico, in cui la Terra, il cosmo, siano il vero punto di partenza e di arrivo del lavoro. In tale prospettiva la solidarietà e la convivialità assumono una valenza educativa proprio perché insegnano – al bambino, all'adulto, all'animale – a "de-centrarsi" e a sentirsi, ancora una volta, parte di un tutto. Quella che F. Pinto Minerva chiama "ecopedagogia" deve aprirsi a diversi saperi e discipline da cui attingere per trasferire

48 Cfr. C. Birbes, "Pedagogia, ambiente, pensiero ecologico", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *op. cit.,* pp. 75-88.

49 Camera dei Deputati, *La Strategia Europa 2020,* https://temi.camera.it/leg18/post/OCD25-313.html, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

questo senso di appartenenza sistemica. È questa apertura ai diversi saperi che si trasforma in apertura all'altro da sé, sia esso un altro essere umano o la "casa comune", coi suoi molteplici abitanti, che ci ospita. Educare all'avere cura diventa essenziale per fornire gli strumenti necessari ad individuare le cause delle catastrofi naturali e del deterioramento dei rapporti umani e porre rimedio a quelle in atto, prevenendo catastrofi future. Ancora, l'ecopedagogia si riflette nel rapporto uomo-natura che, lungi dall'essere un approccio mistico, è uno scambio continuo di istanze e comportamenti, in una logica generativa e trasformativa che richiama da una parte lo sforzo utopico e visionario di vedere al di là del contingente, e dall'altro chiama all'azione subitanea per intervenire *hic et nunc* a correggere atteggiamenti sbagliati e deleteri. Perché il rapporto uomo-natura sia davvero generativo, è necessario che l'azione educativa si snodi su diversi piani: da quello scientifico a quello creativo. La natura, quindi, è l'aula ideale per sollecitare una riflessione che abbracci intelletto, sensibilità e immaginazione: grazie alla sua complessità, al suo intreccio tra diversi esseri viventi, alla varietà di forme, colori, l'alternanza delle stagioni, vita e morte che a sua volta rigenera la vita, può mostrare, ancor prima di insegnare, le più alte forme di cura e di rispetto verso ogni forma vivente[50].

In questo quadro l'educazione riveste un ruolo di primaria importanza, come sancito dall'obiettivo 4 di *Agenda 2030* delle Nazioni Unite ("Istruzione di qualità") e ancora prima dall'Art. 26 della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948: un'istruzione di qualità, inclusiva, partitaria e lungo tutto l'arco

50 Cfr. F. Pinto Minerva, "Prospettive di ecopedagogia: a scuola dalla natura", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *op. cit.*, pp. 173-192.

della vita può essere un attivatore di altri diritti riconosciuti a livello nazionale e internazionale e deve rappresentare un obiettivo da raggiungere al più presto. Affinché l'istruzione sia veramente di qualità, occorre stimolare la collaborazione tra contesti di apprendimento diversi – formale, non formale e informale –, e che essi si alimentino nella complementarietà anche per livellare le disparità di condizioni di partenza nell'accesso al sistema formativo che ancora indulgono al determinismo[51]. Essendo l'istruzione un diritto "positivo", ossia che richiede un intervento da parte della sfera politica e ha un'implicazione non solo politica, ma anche economica, sociale e culturale, questa interazione tra contesti educativi è necessaria affinché la società tutta si faccia carico dell'educabilità degli individui senza differenza alcuna. "Riflettere sull'educabilità in termini di sostenibilità corrisponde allora a approfondire e costruire significati da una prospettiva che valorizzi l'elaborazione, l'organizzazione, la realizzazione e la gestione di ambienti educativi generatori di benessere durevole"[52].

T. Grange ci esorta a riflettere sui sei principi cardine di un'educazione possibile, ovvero: equità, accoglienza, intenzionalità, innovazione, partecipazione, qualità[53]. Tali principi educativi si apprendono e sedimentano nell'interazione con l'altro, nello scambio costante di esperienze ed emozioni che trovano nell'ambiente, inteso come luogo-spazio dove fare esperienze e socializzare, un contesto di rilevante importanza. L'interazione con l'ambiente di appartenenza diviene cruciale nella rifles-

51 Cfr. T. Grange, "Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *op. cit.,* pp. 107-114.

52 Ivi, p. 110.

53 Ivi, pp. 110-111

sione pedagogica e ha assunto, negli ultimi decenni, un'importanza rilevante anche in relazione col territorio.

M. Parricchi, riferendosi al cap. 36 dell'*Agenda 21*[54], pone l'accento sul ruolo fondamentale dell'educazione per "la promozione di uno sviluppo sostenibile e per migliorare la capacità degli individui a interessarsi dei problemi dell'ambiente e dello sviluppo"[55].

E. Morin sottolinea come l'attitudine a contestualizzare riporta inevitabilmente al rapporto tra la persona e il suo ambiente di riferimento, definendo questo pensiero "ecologizzante", perché riferito all'interazione col contesto naturale, economico, sociale, cultura e politico[56].

Ecco quindi che la relazione col territorio assume una valenza educativa strategica per il pensiero ecologico: nel suo rapporto quotidiano con il territorio, l'individuo ha la possibilità di mettere in pratica conoscenze e competenze acquisite nel contesto educativo formale e rafforzarle attraverso l'interazione con i contesti informali e non formali, forieri di esperienze e socialità[57]. Questa interazione altamente trasversale e sistemica stimola alla conoscenza del complesso e sfaccettato rapporto tra uomo e ambiente nonché all'adozione di comportamenti eticamente responsabili; promuove atteggiamenti segnati da un profondo interesse per l'ambiente che possono tradursi nella partecipazione attiva per migliorare la vita del territorio; accompagna verso l'acquisizione di competenze di base che possono stimolare a prendere parte attiva, compatibilmente con

54 Si veda nota 8 a p.5.

55 M. Parricchi, *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*, FrancoAngeli, Milano, 2015, p. 36.

56 Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 19.

57 Cfr. M. Parricchi, *Educazione al consumo,* cit., p. 36.

le proprie possibilità, alla vita della comunità; agevola la maturazione di schemi cognitivi che permettano di riconoscere le criticità e adottare atteggiamenti riparativi e preventivi; incoraggia l'impegno ad adottare stili di vita sostenibili e a promuoverli nella propria comunità[58].

Rispetto, tutela dell'ambiente, adozione e promozione di stili di vita sostenibili risultano strettamente connessi ma si rendono necessarie azioni intenzionalmente educative affinché la scuola si attesti come luogo di incontro tra sapere, saper fare e saper essere e promuova, in stretta sinergia con gli altri contesti educativi, la valorizzazione di cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

Il *Learning Framework 2030* "*The future of education and skills*"[59] pone al centro della formazione scolastica il concetto di *agency* dei soggetti, ovvero la loro capacità di intervenire sia sul proprio contesto di riferimento, che sull'ambiente, trasformandoli in funzione delle proprie anticipazioni e previsioni rispetto ad eventi futuri. L'*agency* si sostanzia in una progettualità a lungo termine, che faccia leva sulle potenzialità dei singoli e sulla capacità decisionale per modificare le proprie condizioni di vita. In questa cornice, la Società Italiana di Pedagogia ha organizzato un convegno a Bari nel mese di ottobre 2018 dal titolo *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*[60] che si è svolto

58 Cfr. G. Del Gobbo, "Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *op. cit.*, pp. 267-281.

59 Organisation For Economic Co-Operation And Development, *The future of education and skills Education 2030*, 2015, https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

60 G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2019.

secondo linee atte ad analizzare le sfide pedagogiche ed educative per promuovere il valore di cittadinanza comunitaria, altamente inclusiva e aperta allo scambio culturale e sociale che sia anche foriera di competenze spendibili nella vita sociale e lavorativa ma che siano anche in grado di promuovere forza, coraggio e, appunto, *agency* per affrontare le sfide quotidiane[61]. Costruire un senso di appartenenza a una comunità, che è parte del proprio territorio, significa promuovere l'attenzione a tutti gli aspetti della vita, siano essi legati al rispetto dell'ambiente, al rispetto dell'altro, alla tutela del patrimonio materiale e immateriale, all'accoglienza della diversità che è ricchezza.

Saper accogliere il mutare delle stagioni, la diversità dei luoghi, delle lingue, delle culture, saper guardare il mondo che ci circonda con occhi scevri da pregiudizi e abituati all'incanto della diversità ci rende pronti ad accettare la sfida complessa della sostenibilità che ci spinge a guardare il nostro ambiente e noi stessi come parte di un tutto, a "de-centrarci" in nome di diritti e istanze che devono essere affermati e riconosciuti per tutti e ciascuno, senza differenza alcuna.

Il concetto di "ecologia integrale", espresso da Papa Francesco nel III capitolo della Lettera Enciclica *Laudato si'*, riassume in maniera puntuale questa necessità di collaborare a livello globale perché insiste sulla necessità di vedere l'essere umano all'interno (e non al centro) del mondo e della sua complessità ed esorta a vedere la crisi ecologica come una manifestazione esterna della crisi etica, culturale e spirituale della modernità. Senza questa prospettiva di senso è impossibile risanare la nostra relazione con la natura e l'ambiente, così come sarà impossibile risanare quella tra esseri umani[62].

61 Ivi, pp. 7-12.
62 Francesco, Lettera Enciclica, *Laudato si',* 2015, n. 119.

Il passaggio dalla pedagogia dell'ambiente all'educazione ambientale rappresenta un'evoluzione significativa nell'approccio educativo alle questioni ambientali. Questo cambiamento riflette un ampliamento delle prospettive e delle metodologie, passando da una focalizzazione iniziale sulla semplice trasmissione di conoscenze ecologiche a un approccio più integrato e partecipativo che coinvolge diverse dimensioni della sostenibilità. L'educazione all'ambiente è un insieme di saperi e di discipline che si intrecciano, si alimentano reciprocamente e procedono all'unisono per realizzare un sapere ecologico che ristabilisca l'equilibro tra esseri umani e natura. Nei primi documenti risalenti agli anni Sessanta del secolo scorso, l'educazione ambientale è riferita alla sola natura supportata dalle conoscenze scientifiche, le sole ritenute empiricamente esatte a discapito di quelle umanistiche, considerate inesatte e fallaci.

Risale a tempi più recenti la riflessione di J.C. Smyth[63] che per primo classificò gli obiettivi soggiacenti l'educazione ambientale, seppur in modo semplificato, che si compenetrano e convivono, rimanendo in continua evoluzione. Tra di essi troviamo il sapere ambientale (*environmental literacy*), la conoscenza degli elementi dell'ambiente, altresì detto *ecoliteracy,* ovvero "l'abilità di comprendere i sistemi naturali che rendono possibile la vita sul pianeta e che consiste nello sviluppo di empatia verso le varie forme di vita"[64]; la consapevolezza ambientale (*environmental awareness*), la presa di coscienza dell'ambiente e delle sue problematiche e, di conseguenza, l'ac-

63 Cfr. J.C. Smyth, "Ambiente e educazione: uno sguardo su una scena che cambia", *Tecnologie didattiche*, VIII, *9*, 1996, pp. 42-44.

64 L. Zannini, P. Garista, Educazione alimentare ed educazione ambientale, in C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, p. 86.

quisizione di una sensibilità atta a essere parte attiva del cambiamento; la responsabilità ambientale (*environmental responsbaility*), ovvero la spinta ad intraprendere azioni rivolte all'ambiente; la competenza ambientale (*environmental competence*), ovvero la capacità di progettare e gestire il sistema ambientale; la cittadinanza ambientale (*environmental citizenship*), una cittadinanza competente e consapevole che contribuisca alla costruzione del sistema ambiente.

Le conoscenze e le competenze ambientali devono tradursi in atteggiamenti concreti a favore dell'ambiente ed è così che l'educazione ambientale, seppur muovendosi all'interno di un perimetro ancora ascritto a disciplina aggiunta, rappresenta tuttavia una delle grandi rivoluzioni culturali e scientifiche degli ultimi decenni[65].

1.3 Essere cittadini sostenibili oggi: quali sfide?

La sfida della sostenibilità è urgente, soprattutto alla luce dei repentini e perniciosi cambiamenti climatici, dei conflitti in atto e della presa di coscienza che il cammino dei diritti non sia ancora pienamente compiuto.

L'approccio antropocentrico non ha una ricaduta esclusivamente sul rapporto uomo-natura, ma si riverbera anche nei rapporti umani. La normativa internazionale in materia di diritti umani, nata all'indomani del Secondo Dopoguerra e coeva della *Costituzione Italiana*, si è arricchita con gli anni di protocolli aggiuntivi e convenzioni, atti a fornire una protezione, seppur non vincolante per la natura stessa delle dichiarazioni e delle convenzioni, ai gruppi più vulnerabili. Nel corso dei de-

65 Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione,* cit., pp. 95-96.

cenni, grazie anche alla promozione della pace operata dalle Nazioni Unite e dall'Unione Europea, i gruppi tutelati dalla normativa internazionale sono via via aumentati, fino ad abbracciare tutte quelle tematiche che costantemente si affacciano nel panorama dei diritti, dalle donne, ai bambini, alle persone con disabilità fino alle popolazioni indigene. La riflessione proposta da L. Dozza sul fatto che la legislazione internazionale sia oggetto di squilibri di potere[66], coinvolge anche la legislazione ambientale, vista ancora in funzione antropocentrica ed economicistica e quindi fortemente deficitaria. L'approccio sistemico terra-natura adottato da J. Lovelock[67] nel 1979 ne dava un'interpretazione non più meccanicistico-riduzionista, bensì eco-sistemica e contestuale, in cui la materia vivente non è inerme di fronte alle minacce della sua sopravvivenza. Gli organismi viventi, con i loro comportamenti e le loro azioni, incidono sulle componenti geofisiche del pianeta. J. Lovelock, offrendo un'alternativa alla concezione della Natura come forza primitiva da sottomettere o conquistare, apre uno spazio di riflessione sul complesso sistema di rapporti che regolano la vita sulla Terra. L'approccio sistemico, il dinamico scambio tra esperienze e contesti educativi è, per L. Dozza, connaturato alle attività attinenti la sostenibilità, nelle quali possono essere inclusi sia i percorsi integrati nel curricolo scolastico, sia quelli esperienziali nei parchi, nei musei anche interattivi, nonché campagne promosse da enti e istituzioni. I percorsi di tipo naturalistico, o quelli relativi alle azioni quotidiane, come la raccolta differenziata, forme di economia circolare, risparmio idrico e energetico sono attività sottese alla sostenibilità, proposta come impostazione teorico-metodologica che permea la

66 Si veda nota 27 a p. 10.
67 J. Lovelock, *Gaia*, Bollati Boringhieri, Milano, 2011.

concezione di scuola e di agenti educativi, così come le scelte inerenti il *setting* educativo, il curricolo e le attività didattiche[68].

Tutte queste attività concorrono al processo di crescita naturale e sociale fin dai primi giorni di vita, che si consolida e arricchisce in molteplici contesti formativi e concorrono nella costruzione di una cittadinanza sostenibile e consapevole delle dimensioni sociali, economiche, ambientali sottese al concetto di sostenibilità.

Una ricerca condotta nel 2019 dal titolo *L'impegno per lo Sviluppo Sostenibile come forma di cittadinanza attiva. Uno studio esplorativo sui giovani italiani*[69] ha evidenziato come "l'impegno per lo sviluppo sostenibile può essere considerato una forma di azione sociale, in quanto riguarda il coinvolgimento della persona in attività che hanno come obiettivo i problemi della società"[70].

Impegnarsi per lo sviluppo sostenibile può essere considerato una forma di impegno sociale generativo, che apporta benefici a chi lo esercita ma soprattutto alla comunità di appartenenza. La "generatività" è un concetto che implica la disponibilità morale a legarsi anche alle nuove generazioni ed è quindi un concetto fortemente comunitario[71] che può esprimersi nella cittadinanza attiva e nell'impegno sociale. Il questionario su cui è basata la ricerca, erogato a un campione di 841 giovani ambosessi nati tra il 1982 e il 1997, di cui il 57,5%

68 Cfr. L. Dozza, "Co-costruire il pensiero ecologico per abitare la Terra", *Educazione alla sostenibilità*, *Rivista SIPED*, XVI, *1*, giugno 2018, pp. 196-197.

69 A. Bonanomi, E. Marta, C. Pistoni, M. Pozzi, "L'impegno per lo Sviluppo Sostenibile come forma di cittadinanza attiva. Uno studio esplorativo sui giovani italiani", *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, *1*, 2019, pp. 32-48.

70 Ivi, p. 34.

71 *Ibidem*.

lavoratori e la restante percentuale suddivisa tra *NEET* (acronimo che sta a indicare *not employed*, in *education* or *training*) e studenti; il 16% con diploma di laurea e il restante equamente suddiviso tra diploma quadri/quinquennale e diploma inferiore, ha utilizzato gli alberi decisionali, modelli di classificazione che permettono di dividere i dati in gruppi sempre più piccoli e sempre più omogenei tra loro, dove persone dello stesso gruppo sono molto simili tra di loro rispetto alle variabili prese in considerazione, ma molto differenti rispetto alle persone in un altro gruppo[72]. La ricerca ha avuto come obiettivo quello di individuare le variabili che meglio distinguono i profili dei giovani che si impegnano (o non si impegnano) nel raggiungere gli obiettivi di *Agenda 2030* tramite l'utilizzo degli alberi decisionali e ha evidenziato come l'identificazione sociale sia la variabile che incide di più sull'impegno o il disimpegno per le questioni sociali. L'identificazione sociale permette di allargare la platea di giovani impegnati grazie all'emulazione e ha portato gli autori della ricerca ad aprire due importanti riflessioni a riguardo. La prima concerne l'importanza del fatto che i giovani siano impegnati nel sociale a qualunque livello: che siano impegnati nel volontariato o nella politica li porta, di conseguenza, ad impegnarsi in favore di tematiche di sviluppo sostenibile senza identificarsi specificamente in coloro che lo sostengono. Da qui la seconda riflessione, cioè che in una parte di giovani potrebbe mancare la consapevolezza di far parte (o essere sostenitori) di un gruppo che si impegna per lo sviluppo sostenibile, come se esistesse un *gap* tra la consapevolezza ed il comportamento effettivo. Sembrerebbe a questo proposito importante lavorare con i giovani per "aggiungere una categoria" alla propria identificazione so-

72 Ivi, p. 38.

ciale, di conseguenza far entrare nella propria identità sociale il fatto di essere persone che fanno parte del gruppo di "chi si impegna per lo sviluppo sostenibile" e quindi coinvolgere questi giovani anche in azioni più specifiche dei 17 obiettivi.

La possibilità di identificarsi con un gruppo, come quello dei giovani coinvolti nell'azione volontaria o politica (e in questo caso nello sviluppo sostenibile), che sia socialmente riconosciuto e connotato positivamente, non può che innestare nel giovane un circolo virtuoso nel mettere in atto il comportamento, rinforzando l'identità sociale e di ruolo nella comunità di appartenenza così come rinforzare il fatto di appartenere ad una comunità più ampia e internazionale[73]. Gli autori segnalano come un lavoro con i giovani che parta dal contesto educativo (come la scuola o i centri di aggregazione giovanile) permetta alle generazioni future di essere più facilmente in grado di comprendere i cambiamenti che si accompagnano ad un futuro più sostenibile. Essi hanno identificato infatti come uno degli elementi essenziali per un'educazione allo sviluppo sostenibile il concentrarsi sulla promozione di una cittadinanza attiva che si accompagni a competenze adeguate ad agire sia ad un livello personale, che comunitario. L'educazione dovrebbe quindi svolgere un ruolo importante nel preparare le generazioni presenti e future al compito di affrontare questioni che riguardano lo sviluppo sostenibile e risulta così necessario che i giovani arrivino a riconoscerne l'importanza, per far sì che esso diventi una norma sociale presente nella vita di tutti i giorni, così da poterli indirizzare verso un comportamento responsabile e duraturo.

Le organizzazioni che si occupano di sviluppo sostenibile, in particolare, devono mostrare la loro capacità di coniugare

73 Ivi, p. 43.

motivazioni personali dei volontari e forme di cittadinanza attiva, mediando tra il giovane e il mondo esterno, tra i loro valori e l'impegno per il sociale. Per raggiungere gli obiettivi di *Agenda 2030* è necessario che le persone adottino una postura valoriale, definiscano i propri atteggiamenti e direzionino i propri obiettivi in modo tale da mettere in atto delle azioni a livello individuale, ma anche organizzativo e comunitario, riferendosi così implicitamente al concetto di "corresponsabilità"[74].

P. Malavasi richiama la necessità, da parte della formazione culturale, di aiutare a prendere coscienza della dimensione di corresponsabilità della libertà e dell'imprescindibilità del valore dell'educazione nel trasferire i valori democratici di rispetto e uguaglianza, sottesi alla cittadinanza attiva e consapevole. Tali valori, messi alla prova dalle molteplici crisi umane e valoriali degli ultimi decenni anche in virtù del processo di globalizzazione, si rispecchiano nelle scelte politiche, economiche e finanziarie dei governi che devono porre come orizzonte decisionale la valorizzazione della persona e del suo sviluppo umano integrale[75]. P. Malavasi pone l'accento sulle diverse forme di economia civile che promuovono "un accostamento alla responsabilità deontologica adeguato all'odierna specializzazione delle competenze, senza rinunciare ai valori orientativi che si riferiscono all'autenticità dell'esercizio di diritti e doveri"[76], nonché sull'importanza del fare e valorizzare la memoria[77].

I principi di cura e responsabilità esortano la pedagogia a farsi promotrice di un cambiamento di paradigma che ricono-

74 Si veda M. Amadini, *Comunità educanti. Prospettive pedagogiche*, Scholé-Morcelliana, Brescia, 2017.

75 Cfr. P. Malavasi, *Insegnare l'umano,* Vita e Pensiero, Milano, 2020, pp. 19-44.

76 Ivi, p. 42.

77 Ivi, p. 142.

sca e tenga conto della pluralità di istanze e realtà che compongono la comunità. Lavorando sull'interrelazione tra esseri umani e natura, tra diritti e doveri, sarà possibile costruire una comunità veramente democratica e basata sulla solidarietà. Tale rapporto, che *Agenda 2030* esplica attraverso le sue cinque dimensioni (Persone, Pianeta, Pace, Prosperità e Partenariato) afferma i principi della Comunità Europea entro i quali si muove l'agire educativo in una dimensione, come già richiamata da P. Malavasi, "glocale". Come osservato anche da A. Naess nella sua disamina della *deep ecology*[78], il pericolo di trascendere il progresso per farlo precipitare nell'abisso della sopraffazione dell'uomo sulla natura, dei paesi più industrializzati su quelli meno industrializzati che si ipotizzava a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, è adesso realtà: l'educazione lungo tutto l'arco della vita, muovendo dalla consapevolezza che non esiste progresso *con*, *da* e *per* la sopraffazione, ma al contrario *con*, *da* e *per* l'affermazione dei diritti di tutti e di ciascuno e della cura, deve basarsi sui principi di pluralismo, rispetto della diversità e dialogo[79].

Fare memoria, promuovere forme di economia civile in una prospettiva glocale, è prassi consolidata nel rapporto costante e reciproco tra le scuole e i territori di appartenenza, in quell'ottica di *generatività* e scambio tra i contesti educativi imprescindibile per costruire la comunità e dare il senso di cittadinanza. Per educare a vivere il mondo nella società contemporanea, alle diverse forme di vita e di relazioni, occorre

78 A. Naess, *Siamo l'aria che respiriamo. Saggi di ecologia profonda,* Piano B, Prato, 2021.

79 Cfr. O. Vacchelli, "Education: the key to Sustainable Development", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *op. cit.*, pp. 297-310.

comprendere che ciascuno è parte della società in quanto cittadino. Anche la consapevolezza economica e finanziaria si pone quindi come componente essenziale per la pianificazione e la visione del futuro, facendo sì che il soggetto sia capace di decidere con cognizione e pianificazione e quindi di vivere meglio attraverso una solida progettazione esistenziale. In quest'ottica, la *financial literacy* diviene elemento cruciale per ogni Paese e spetta alle scuole fornire una buona dotazione di queste competenze[80]. È altresì da tenere presente come la pandemia da Covid-19, che ha sospeso non solo l'interazione generativa tra scuola, territori e contesti educativi, ma la socialità, i rapporti umani e ha visto l'accentuarsi di fenomeni quali le varie forme di povertà educativa[81] e di abbandono scolastico con stime allarmanti non solo in Italia, ma nel mondo[82], abbia sensibilmente mutato lo scenario di riferimento e l'attitudine alla partecipazione alla vita comunitaria.

V. Balzano, nel saggio *La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza*[83] analizza la relazione educativa che, essendo umanamente determinata, si rivela strumento privilegiato del fare educazione, in quanto accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro da sé. Il

80 Cfr. M. Parricchi, *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

81 S. Finetti, D. Bruzzone, *La povertà educativa: origini, dimensioni, prospettive*, Prospettive Angolari, Catania, 2023.

82 Cfr. Save The Children, *Un anno in pandemia: le conseguenze sull'istruzione in Italia e nel mondo*, 2 marzo 2021, https://www.savethechildren.it/blog-notizie/un-anno-pandemia-le-conseguenze-sull-istruzione-italia-e-mondo, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

83 V. Balzano, "La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza", *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, XVIII, *1*, Firenze, 2021, pp. 225-242.

tutto avviene in un lasso di tempo, né troppo breve ma neanche lungo, nel quale è fondamentale non solo nel promuovere la crescita intenzionale e globale dell'educando, ma anche per favorire il coinvolgimento reciproco all'interno della comunità. Il contributo di V. Balzano mira a indagare il ruolo della famiglia nella società interessata dall'emergenza coronavirus, nonché il senso di cittadinanza che, in un simile contesto, tende a mutare, trasformandosi e adattandosi ai cambiamenti socioculturali che caratterizzano l'evoluzione della comunità. L'autore, nell'analizzare il rapporto tra famiglia e contesti educativi, evidenzia come nel particolare periodo pandemico e post-pandemico, la relazione tra l'individuo e l'altro da sé si è modificata, così come si sono modificati i contesti sociali, economici ed educativi. La sfida che in un tale contesto attende la pedagogia e l'educazione è quella di "contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita"[84].

Questo vedersi nell'altro richiama la filosofia di P. Ricoeur[85] per quanto attiene alla tematica del soggetto e dell'identità, in cui è racchiuso il nodo essenziale della concezione ricoeuriana di soggetto: la valenza non comparativa, ma esplicativa del "come" (sé stesso "in quanto" altro) costituisce la base di un modo di pensare l'identità e il soggetto in termini di eterodeterminazione. Secondo questa prospettiva l'alterità è implicata a un livello originario e profondo nel processo di costituzione del sé[86].

84 M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Education, Milano, 2019, p.133.

85 P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 2001.

86 Cfr. C. Castiglioni, "Il sé e l'altro. Il tema del riconoscimento in Paul Ricoeur", *Esercizi Filosofici*, *3*, 2008, pp. 9-21.

I cambiamenti del paradigma sociale esaminati da V. Balzano si riverberano nella capacità e nella disponibilità del singolo di sentirsi parte di un tutto. Questo determina che il senso di cittadinanza, in un simile contesto, tende a mutare, trasformandosi e adattandosi ai cambiamenti socioculturali che caratterizzano l'evoluzione della comunità.

Un cambiamento sostanziale affermatosi nel panorama educativo e sociale è stato segnato anche dal nuovo rapporto tra realtà fisica e digitale, *coding*, *gamification*, potenza del linguaggio, selezione delle fonti e *fake news, digital library*, consumi mediali, democrazia ed ecologia, emerso riflettendo sulla cittadinanza al tempo del digitale, che vede nell'educatore la figura chiave per poter orientare i giovani verso una cittadinanza davvero consapevole[87].

In tale contesto, dove lo scambio reciproco, l'incontro, la condivisione sono mancati per molto tempo, durante il quale è venuto a mancare quel rapporto con l'altro capace di generare e alimentare la costruzione dell'io personale, del costruire la propria memoria biografica[88], ecco che le sfide per costruire una cittadinanza veramente attiva devono confrontarsi con l'avvento massivo del digitale che non deve essere visto come nemico dell'apprendimento e della costruzione dell'io, bensì come un'opportunità per esplorare e consolidare nuovi orizzonti eidetici.

La sfida attuale che la costruzione di una cittadinanza sostenibile deve affrontare riguarda l'elaborazione di attività for-

87 Si veda S. Pasta, P.C. Rivoltella (a cura di), *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2022.

88 Cfr. L. Dozza, "Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 327-342.

mative centrate sulla comunità, al fine di riappropriarci di quello spazio pubblico sempre più abbandonato e di stimolare nei cittadini azioni e scelte compatibili con la sostenibilità che siano dettate dalla piena consapevolezza dell'importanza del continuo scambio tra diritti e doveri, bisogni e desideri, interessi pubblici e privati[89].

J. Dewey ha descritto le caratteristiche e le qualità che i percorsi esperienziali devono avere per co-costruire un apprendimento profondo e duraturo. Per J. Dewey il principale problema di un'educazione basata sull'esperienza è quello di selezionare il tipo di esperienze che avranno un peso a livello creativo e generativo su quelle che verranno successivamente, basandole sui principi di continuità, crescita e interazione. Nel pianificare le "situazioni" di apprendimento, l'educatore deve rispettare i principi di continuità e di sviluppo mettendo in connessione passato, presente e futuro, perché tutte le esperienze portano in sé qualcosa di quelle che le hanno precedute e gettano le basi di quelle che le seguiranno e deve connettere il soggetto col proprio contesto affinché l'esperienza formativa sia collettiva[90]. Tali percorsi, connessi, duraturi, generativi, basati sull'interconnessione tra esseri umani e Natura e tra esseri umani tra di loro, sono in grado di instillare nelle generazioni presenti e future la consapevolezza di vivere in un mondo globale in cui le azioni dell'uno ricadono sulla vita dell'altro.

La paralisi dei rapporti sociali verificatasi con la pandemia, che ha sospeso sia il normale scambio tra coetanei, così esiziale durante il periodo di formazione dell'io, sia le normali attività scolastiche presenziali e ricreative, ha allontanato le nuove ge-

89 Cfr. L. Dozza, *Co-costruire il pensiero ecologico per abitare la Terra*, cit., pp. 197-198.

90 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.

nerazioni e non solo dalle urgenze del nostro tempo, relegandole a bisogni impellenti dell'era pre-pandemica. Il lento, ma graduale e inesorabile ritorno alla normalità, segna anche il ritorno alle attività dedicate alla cura dell'ambiente e alla scoperta delle specificità dei territori, grazie anche ai *Patti educativi di comunità*[91], le cui linee guida sono contenute nel *Piano Scuola 2020-2021*[92] e che segnano un'importante tappa nella ripartenza della vita scolastica (e non solo) proprio dai territori di appartenenza. I *Patti educativi di comunità* sono già stati sperimentati con successo in molte realtà territoriali, da Napoli, a Roma, a Torino e nella Regione Emilia Romagna[93] e possono diventare uno degli strumenti chiave per ricostruire il senso di cittadinanza attiva e di appartenenza alla comunità. Agli Enti locali è affidato il compito di promuovere i *Patti educativi di comunità* attraverso l'organizzazione di apposite "Conferenze dei servizi", con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici, per presentare i bisogni delle scuole e valutare le proposte di collaborazione di istituzioni educative e culturali e le modalità di realizzazione di interventi e soluzioni. Per stipulare un *Patto* è necessaria la manifestazione di interesse da parte di uno o più enti pubblici che devono varare un Regolamento sulla base del quale le parti interessate possono presentare la propria proposta

91 Si veda nota n. 1 a p. 2.

92 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*, 2020, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

93 Invalsi Open, *Patti educativi di comunità: una Scuola per il territorio*, 27 aprile 2021, https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

di collaborazione e procedere alla coprogettazione con la partecipazione delle scuole interessate. Seppur l'obiettivo immediato sia quello di rispondere all'emergenza pandemica, i *Patti educativi* hanno una visione di lungo raggio e possono contribuire a costruire un ambiente in cui la scuola è sempre più al centro della vita di comunità, in grado di formare cittadini consapevoli e ridurre le disuguaglianze territoriali.

Capitolo II

La cittadinanza sostenibile tra valori etici e sociali

Essere cittadini sostenibili oggi implica l'adozione di un principio epistemico solidale da parte delle istituzioni scolastiche. L'adozione di tale principio viene incoraggiata sia dagli organismi internazionali e sovranazionali, quali Nazioni Unite e Unione Europea, sia tradotta in linee guida ministeriali per l'applicazione di materie quali l'educazione civica.

Il presente capitolo analizza l'impianto normativo della *Legge 20 agosto 2019, n. 92* sull'educazione civica che, includendo come nuclei concettuali le Carte internazionali, i diritti umani, la sostenibilità e la cittadinanza digitale, unitamente allo studio e alla conoscenza della *Costituzione Italiana*, traduce a livello globale l'importanza di costruire una società di cittadini attivi e consapevoli.

La scuola non è però l'unica agenzia educativa chiamata in causa per la costruzione di società più eque, giuste e inclusive: il patto di corresponsabilità tra scuola e famiglia gioca un ruolo fondamentale basato sulla continua interazione tra i due sistemi e impostato sul concetto di "cura" intesa come cura dell'altro e cura del creato. Se il *PNRR* traduce il senso di cura nelle sue missioni, come raccontano le testimonianze enucleate nel I incontro scientifico del ciclo "La SIPed dialoga col *PNRR*", grazie all'interazione tra contesti educativi diversi creando op-

portunità per i territori, le attuali generazioni di nativi digitali e nativi ambientali ha a disposizione le opportunità offerte dall'Unione Europea per mettere in pratica il concetto di *agency* attraverso le molteplici attività di *capacity building* e giocare un ruolo-chiave nel cambiamento in atto, sia dal punto di vista di appartenenza ai valori europei, sia per contrastare il cambiamento climatico ormai drammaticamente in atto.

L'interazione, la reciproca alimentazione di buone pratiche e collaborazioni tra contesti educativi formali, non formali e informali, concorre così a formare i cittadini di oggi e di domani, ma anche a sfruttare al meglio le opportunità di rigenerazione urbana offerte dallo stanziamento dei fondi del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.

2.1 La *Legge 20 Agosto 2019, n. 92* sull'educazione civica

La *Legge 20 agosto 2019, n. 92*[1] ha (re)introdotto la materia educazione civica nelle scuole italiane di ogni ordine e grado già a partire dalla scuola dell'infanzia, con un curricolo interdisciplinare di 33 ore. La ex Ministra Lucia Azzolina, nel presentare le linee guida emanate dal MIUR il 23 giugno 2020[2], ricordò come l'obiettivo della *Legge* fosse quello di permettere alle ragazze e ai ragazzi di imparare, fin dalla scuola dell'infan-

1 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 195 del 21-08-2019, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/-2019/08/21/19G00105/sg, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

2 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Allegato A Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica,* 2020, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/-ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

zia, i principi fondamentali del vivere comune, quali il rispetto dell'altro e dell'ambiente che li circonda, l'utilizzo di linguaggi e comportamenti per i *social media* o la navigazione in rete[3], definendo in ultimo la realizzazione ed emanazione di tale documento un atto non solo amministrativo, ma anche profondamente simbolico.

La *Legge 92/2019* entra di fatto in vigore nell'anno scolastico 2020/2021, in piena pandemia da Covid-19, con tutte le incertezze del caso. L'anno scolastico 2020/2021 diventa così non solo il momento del ritorno in classe, ma anche l'inizio di un cammino che per il Ministero doveva portare la scuola nel futuro, rendendola più moderna, sostenibile e ancora più inclusiva. L'impianto epistemologico della disciplina è dichiaratamente trasversale, come sancito all'art. 2, comma 3 del testo della *Legge*, il suo insegnamento è oggetto di valutazioni periodiche e finali[4] e mira a sviluppare le competenze e a rafforzare gli obiettivi di apprendimento. Tale intento è contenuto nell'art. 3, che al comma 1 indica specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*[5], nonché con il do-

3 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Inviate alle scuole le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica Azzolina: "Studio della Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale sono i tre assi portanti. Fondamentale la formazione del personale"*, 23 giugno 2020, https://www.miur.gov.it/-/inviate-alle-scuole-le-linee-guida-per-l-insegnamento-dell-educazione-civica-azzolina-studio-della-costituzione-sviluppo-sostenibile-cittadinanza-digi, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

4 Si veda Art. 2, comma 6 della *Legge 20 agosto 2019, n. 92*.

5 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, 20https://-www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

cumento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*[6] e con le *Indicazioni nazionali per i licei*[7] e le *Linee guida per gli istituti tecnici*[8] e *professionali*[9] in vigore.

Le tematiche assunte a riferimento sono la *Costituzione*, le istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione Europea e degli organismi internazionali, ivi compresa la storia della bandiera e dell'inno nazionale; l'*Agenda 2030*, i diritti umani, l'educazione alla cittadinanza digitale; gli elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; l'educazione ambientale, lo sviluppo eco-sostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; l'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; la formazione di base in materia di protezione civile. Inoltre, nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, sono suggerite l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare

6 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2017, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

7 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per i licei, 2010,* https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

8 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per gli istituti tecnici*, 2010, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

9 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per gli istituti professionali*, 2010, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura, in un'ottica di sviluppo integrale della persona.

Base di partenza della disciplina è la conoscenza della *Costituzione Italiana*, coeva della *Dichiarazione universale dei diritti umani* che, a sua volta, è stata fonte d'ispirazione della maggior parte delle costituzioni democratiche dal secondo dopoguerra a oggi. Nel mese di giugno 2021 vi è stata l'attuazione del *Disegno di legge costituzionale n. 83* che modifica gli artt. 9 e 41 della *Costituzione* introducendo la tutela dell'ambiente: si legge dunque, tra le righe del rapporto temporale tra la *Legge 92/2019* e il *Disegno di legge costituzionale n. 83*, una sorta di comunione d'intenti tesa a riconoscere alla tutela dell'ambiente un valore cardine del vivere comune, nonché il passaggio della concezione di "educazione civica" a una dimensione globale e integrale, testimoniata anche dall'inserimento dei diritti umani e delle carte internazionali accanto alla *Costituzione*.

Costituzione e Carte internazionali compongono il primo nucleo concettuale della *Legge 92/2019* e fungono da bussola valoriale per l'insegnamento della materia. Rientrano in questo primo nucleo tematico la conoscenza dell'ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali, quali la storia e lo sviluppo dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite, unitamente ai concetti di legalità, al rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti della vita sociale quali i regolamenti della vita scolastica, delle associazioni di volontariato.

Il *D.M. 35 del 22 giugno 2020*, contenente le "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92", è strutturato attorno a tre allegati, in cui l'Allegato A, dal titolo "Linee guida per l'in-

segnamento dell'educazione civica"[10] illustra il quadro normativo della Legge che "ponendo a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana, la riconosce non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". Nell'articolo 7 della *Legge 92/2019* vi è anche un preciso richiamo alla collaborazione scuola/famiglia, vòlto alla promozione di una cittadinanza consapevole, integrando il *Patto educativo di corresponsabilità* ed estendendolo alla scuola primaria. La trasversalità del nuovo insegnamento, con precipuo riferimento agli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, ne sottolinea la non ascrivibilità a una singola disciplina. Alla scuola viene dunque richiesto di aggiornare i *curricula* di istituto e l'attività di programmazione didattica, sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione, con l'intento, segnalato all'art. 2, comma 1 della *Legge*, di stimolare "la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società" e anche a individuare nella comprensione e nell'adozione dei regolamenti di Istituto, dello Statuto delle studentesse e degli studenti, nel *Patto educativo di corresponsabilità*, esteso ai percorsi di scuola primaria, un campo di allenamento fattivo per sviluppare "la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica,

10 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Allegato A Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2020, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/-ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

culturale e sociale della comunità" (articolo 1, comma 1 della *Legge*)[11].

Il secondo nucleo concettuale della legge è dedicato ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell'*Agenda 2030* e ai diritti umani: l'intento pare essere quello di non relegare questo punto alla sola salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma stimolare la riflessione sulla costruzione di ambienti di vita inclusivi, di città e comunità sostenibili, di stili di vita rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, con una particolare attenzione alla salute, al benessere psico-fisico, alla sicurezza e educazione alimentare, all'uguaglianza tra persone, al garantire un lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, ma anche la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità, così come sanciti dall'UNESCO[12]. Nel medesimo nucleo concettuale rientrano anche tematiche quali il rispetto per gli animali e i beni comuni e la protezione civile.

L'ultimo nucleo concettuale della Legge è invece dedicato alla cittadinanza digitale, intesa come la capacità dell'individuo di avvalersi in modo consapevole sia del digitale, che delle varie fonti di informazione.

Come ravvisato da V. Ferro Allodola, nella *Legge 92/2019* pare mancare del tutto un chiaro e preciso riferimento alla parità di genere, per quanto intrinsecamente proposta attraverso la riflessione sulla *Costituzione* (art. 3) e nelle Carte internazionali, tra cui non solo l'*Agenda 2030* (Obiettivo 5: Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne

11 Cfr. V. Ferro Allodola, Il "grande ritorno" dell'educazione civica a scuola: struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia), *Sulla Formazione*, XXIV, *1*, 2021, pp. 145-157.

12 UNESCO, *Definizione di patrimonio culturale immateriale,* https://www.UNESCO.it/it/italianellUNESCO/detail/189, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

e ragazze), ma anche le diverse convenzioni nate in sede ONU dalla sua nascita nel 1946, tra cui rileviamo la *Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne* (*CEDAW*, 1979)[13]. Come abbiamo visto, la trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica è enunciata sia dall'art. 2, comma 6 della *Legge 92/2019* che si riferisce alla valutazione sia periodica che finale, che dall'art. 2, comma 2 del *DM 35/2020* che sottolinea la necessità da parte dei collegi docenti di integrare i criteri di valutazione degli apprendimenti allegati al *Piano triennale dell'offerta formativa* (PTOF) con specifici indicatori riferiti all'insegnamento della materia[14]. Rispetto alla trasversalità, le *Linee Guida* sottolineano che l'educazione civica debba superare i canoni di una tradizionale disciplina e quindi la matrice valoriale trasversale e prevedere una pluralità di obiettivi di apprendimento e competenze attese, rendendola quindi non un contenitore rigido e prestabilito, ma un'indicazione il più funzionale possibile al collegamento fra le discipline e le esperienze di cittadinanza attiva che devono concorrere a comporre il curricolo di educazione civica. La trasversalità indica poi che ogni disciplina è, *iuxta propria principia*, parte integrante e fondamentale per la formazione civica e sociale degli studenti e delle studentesse. Per quanto riguarda la contitolarità, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica è affidato,

13 United Nations, *Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne – CEDAW*, 1979, https://cidu.esteri.it/-resource/2016/09/48434_f_CEDAWmaterialetraduzione2011.pdf ultima consultazione 22 ottobre 2025.

14 Si vedano le già citate *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica,* ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92 https://www.miur.gov.it/-documents/20182/2432359/Decreto+Ministeriale+n.+35+del+22+giugno+2020.pdf/43fa37c6-ce8c-86f0-e3fd-2171b034652c?version=1.0&t=19349914-1290, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

nelle sue 33 ore, a docenti di classe individuati sulla base dei contenuti del curricolo, tra i quali ne viene identificato uno con compiti di coordinamento (secondo l'*iter* previsto dall'art.2, comma 5 e comma 6) e nel tempo dedicato a questo insegnamento. I docenti devono riferirsi alla definizione preventiva di traguardi di competenza e obiettivi/risultati di apprendimento, come definiti dalla programmazione del Consiglio di classe, e devono proporre attività didattiche che sviluppino conoscenze e abilità relative ai tre nuclei fondanti, avvalendosi di unità didattiche di singoli docenti e di unità di apprendimento e moduli interdisciplinari trasversali condivisi da più docenti, definendo il tempo impiegato per lo svolgimento di ciascuna azione didattica, al fine di documentare l'assolvimento della quota oraria minima annuale prevista di 33 ore.

Trasversalità e contitolarità dell'insegnamento della materia educazione civica suggeriscono, a una lettura più attenta, l'intento di unire conoscenze e competenze per fornire alle studentesse e agli studenti quanti più spunti possibile per essere cittadini attivi e consapevoli. Una lettura efficace e approfondita della *Costituzione* risulta dunque meglio calata nella realtà se fatta alla luce della sua contemporaneità con la *Dichiarazione universale dei diritti umani* – che anzi segue la *Costituzione* di undici mesi –, entrambe figlie del secondo conflitto mondiale e degli orrori perpetrati. Allo stesso modo, affrontare il percorso che dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948 ha portato, ben trent'anni dopo, alla stesura della *CEDAW* attraverso la lente della storia delle donne, aiuta a comprendere meglio la necessità ravvisata dalle Nazioni Unite di insistere, sia negli *Obiettivi del Millennio 2000-2015*, sia nell'*Agenda 2030*, affinché le donne e le bambine raggiungano la parità dei diritti in tutto il mondo.

In quest'ottica assume una valenza peculiare l'analisi, anche dal punto di vista storico, del percorso che ha portato alla modifica degli articoli 9 e 41 della *Costituzione* con l'introduzione della tutela dell'ambiente col già citato *Disegno di legge costituzionale n. 83*.

A. Tiano ha condotto una disamina storico-epistemologico-strutturale sul reinserimento dell'educazione civica tesa in particolar modo a illustrare i princìpi pedagogici della cittadinanza in una prospettiva europea e globale[15]. A. Tiano sottolinea come il paradigma culturale e politico dell'insegnamento dell'educazione civica può migliorare sia nell'organizzazione didattica, sia nei suoi fondamenti epistemologici e pedagogici, ma soprattutto nella *governance* della scuola dell'autonomia. In questa prospettiva la scuola dell'autonomia può diventare un vero e proprio laboratorio di democrazia, un generatore di sviluppo costante di comunità veramente democratiche le cui fondamenta e il cui motore risiedono nel basso, nella cittadinanza, in particolar modo nel periodo attuale in cui i valori e le certezze sembrano vacillare di fronte al mutamento degli scenari geopolitici internazionali, che presuppongono la creazione di una democrazia sempre più rappresentativa in grado di garantire standard di benessere economico e sociale non solo per i cittadini italiani, ma per l'umanità.

P. Calamandrei, nel suo *Discorso* pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN) l'11 febbraio 1950, definì la scuola come "organo costituzionale" che ha alla base la *Costituzione*, nonché come "organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che

15 Si veda A. Tiano, *Educazione civica e scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, 2022.

secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente"[16].

La prospettiva globale introdotta dalla *Legge 92/2019* per l'educazione civica aiuta studentesse e studenti ad allargare la propria visione verso una dimensione che esce dal contesto di comunità, sia locale che nazionale, in cui sono soliti operare e crescere: la legalità, anche in questo impianto normativo, rimane un pilastro fondamentale della vita comunitaria come sottolineato anche da P. Triani[17]. La legalità si lega in diversi modi alla tutela ambientale, si pensi al fenomeno delle ecomafie, con la sua ricaduta in ambiti diversificati, dalla criminologia al diritto, fino alla storia locale[18] e alle cosiddette "guerre dei semi" che si legano anche a una precisa disamina storica, oltre che ambientale[19].

In tale contesto la sostenibilità può essere concettualizzata come un fenomeno sociale contestualizzato e soggetto a scambi generativi da parte degli studenti, che possono apprendere in un sistema aperto al dialogo e alla ridefinizione, attraverso attività didattiche ed educative basate su compiti di realtà. La tecnologia, intesa appunto come "cittadinanza digitale", assume un ruolo fondamentale, mediando lo stesso processo di apprendimento di educazione alla sostenibilità. Il contributo dal titolo "Green Influencer a scuola. Una prospettiva media edu-

16 P. Calamandrei, *Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950*, in Scuola democratica, Roma, IV, suppl. al n. *2* del 20 marzo 1950, pp. 1-5.

17 P. Triani, Educare alla legalità, in B. Biraghi, M. Cagnetta. (a cura di), *A scuola di educazione civica,* ECOSEGES, Roma, 2022, pp. 67-76.

18 Cfr. E. Medina, *Crimini ambientali ed ecomafie: un argomento criminologico tuttora complesso*, "Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza", XVI, *1-3*, pp. 167-195.

19 Cfr. F. Pearce, "The great seed blitzkrie", *New Scientist*, 9 Gennaio 2008.

cativa tra economia circolare e curricolo ambientale", contenuto nel già citato testo di P.C. Rivoltella e S. Pasta, analizza alcune tematiche afferenti alla sostenibilità ambientale, come la biodiversità e la guerra dei semi, l'economia circolare, la responsabilità sociale d'impresa, il commercio equo e solidale, attraverso metodologie quali il compito di realtà e l'apprendimento situato. Il percorso progettuale analizzato ha guidato gruppi di studenti, creati per affinità di interessi, verso la progettazione e articolazione di "terzi spazi" ove sperimentare in alternativa il ruolo di *green influencer* e attivista dedito alla sensibilizzazione sui temi dello sviluppo sostenibile mediante artefatti in *digital storytelling*, nonché il ruolo di *green influencer* nel marketing narrativo impegnato a creare un *brand* contenitore di valori che i consumatori possano riconoscere al fine di operare scelte di acquisto consapevoli, basate non solo sulla marca, ma anche sui valori di tutela ambientale che essa esprime[20].

Il contributo di M. Marangi offre un esempio di come, attraverso la trasversalità dell'insegnamento, i diversi nuclei concettuali dell'educazione civica siano capaci di alimentarsi reciprocamente, attingendo da conoscenze e competenze delle diverse discipline, orientando studentesse e studenti verso una cittadinanza attiva e consapevole e fornendo loro utili strumenti per adattare questa consapevolezza e questo cambio di paradigma a orizzonti culturali e professionali.

20 M. Marangi, "Green Influencer a scuola. Una prospettiva media educativa tra economia circolare e curricolo ambientale", in S. Pasta, P.C. Rivoltella (a cura di), *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Scholè Morcelliana, Brescia, 2022, pp. 217-232.

2.2 Aver cura: la collaborazione tra contesti educativi per la sostenibilità

I cinque sistemi di interazione tra il bambino e il contesto in cui si sviluppa, costantemente in relazione tra di loro, – microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema e cronosistema[21] – elaborati dallo psicologo statunitense U. Bronfenbrenner, dimostrano come famiglia e scuola siano le prime e più importanti agenzie educative di ogni persona, in un reciproco scambio e sostegno, orientate alla crescita e alla cura dei cittadini di oggi e della società di domani e come sia importante che queste due agenzie si alimentino a loro volta dall'interazione che i bambini hanno con i contesti educativi non formali e informali.

La scuola educa mentre istruisce e la famiglia istruisce mentre educa: la corresponsabilità educativa si basa sulla reciprocità del rapporto tra famiglia e scuola, rapporto che deve essere tutelato attraverso il riconoscimento delle diverse prerogative e missioni, ma che deve essere alimentato dalla collaborazione verso un orizzonte educativo comune e condiviso. I *Decreti De-*

21 Il *microsistema* è composto da gruppi che hanno un contatto diretto con il bambino, quali la famiglia e la scuola che rende evidente la relazione tra questo sistema e lo sviluppo del bambino; il *mesosistema* è formato dalle relazioni tra i gruppi che compongono il primo livello, quindi anche dalla relazione tra scuola e famiglia; l'*esosistema* è composto dagli elementi che influenzano la vita del bambino, per quanto non abbia una relazione diretta con loro, dimostrando quindi che l'influenza sullo sviluppo della persona avviene per via indiretta; il *macrosistema* è composto dagli elementi culturali a cui la persona è esposta e che influenzano tutti gli altri; il *cronosistema* è riferito a taluni momenti della vita che si riflettono in maniera diversa a seconda dell'età in cui se ne fa esperienza. In U. Brofenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 2002.

legati del 1974[22] offrono per la prima volta una visione del fare scuola che prevede la collaborazione tra scuola e famiglia, in un'ottica del fare comunità. Tuttavia ancora oggi vi sono molti ostacoli, principalmente culturali, sulla strada di una vera e definita collaborazione pedagogico-educativa: scuola e famiglia devono quotidianamente confrontarsi con il loro mandato primario, ossia quello di luoghi educativi e di istruzione. Costruire una società giusta, equa, inclusiva e di valore risulta impensabile se viene a mancare la collaborazione tra le due agenzie. La "corresponsabilità educativa" deve essere quindi l'obiettivo prioritario per gli insegnanti, evitando di cadere in contrasto con le famiglie ma senza mai perdere la propria funzione educativa e formativa[23].

La corresponsabilità tra scuola e genitori per l'educazione delle generazioni future è tra i principi fondamentali della *Costituzione* e la sua importanza si è manifestata durante la recente emergenza sanitaria, quando la didattica a distanza ha necessitato che le due agenzie fossero coese e collaborassero. Questa collaborazione aiuta le studentesse e gli studenti a consolidare il proprio apprendimento, a lavorare sull'autostima e sulla capacità di autocorrezione, a ridurre le assenze, a migliorare i rapporti interpersonali con i compagni e con gli insegnanti,

22 Articolo 1: "Al fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola, dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali di cui agli articoli successivi." https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0416/sg, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

23 Si veda L. Pati, *Scuola e famiglia: relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia, 2019.

nonché ad avere un atteggiamento più positivo nei confronti della scuola e delle attività proposte[24]. Per le due agenzie formative di elezione scuola e famiglia il concetto di cura deve prevalere su qualsiasi velleità di carattere ideologico.

Per il filosofo tedesco M. Heidegger la "cura" è la struttura fondamentale dell'esistenza, è la totalità delle determinazioni d'essere dell'Esserci[25]: Heidegger distingue la cura tra aver cura delle cose (il *Bersorgen*) e prendersi cura degli altri (il Fürsorgen). Di questo prendersi cura, Heidegger individua tre modalità: una difettiva, una supportiva ed una che rinvia alla teologia della croce[26]. Nel commentare un precipuo passaggio sulla cura nella concezione heideggeriena[27], F. Brencio sottolinea come la forma di cura "supportiva" presuppone e accoglie

24 Cfr. INVALSI Open, *L'alleanza educativa Scuola-famiglia*, 27 novembre 2020, https://www.invalsiopen.it/alleanza-educativa-scuola-famiglia/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

25 Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano,1976, pp. 80-81.

26 Cfr. F. Brencio, "Martin Heidegger e il pensiero della cura", *La società degli individui*, LXXIII, *1*, FrancoAngeli, Milano, 2021, p. 39.

27 "I modi positivi dell'aver cura hanno due possibilità estreme. L'aver cura può in un certo modo sollevare gli altri dalla 'cura', sostituendosi loro nel prendersi cura, intromettendosi al loro posto. Questo aver cura assume, per conto dell'altro, il prendersi cura che gli appartiene in proprio. Gli altri risultano allora espulsi dal loro posto, retrocessi, per ricevere, a cose fatte e da altri, già pronto e disponibile, ciò di cui si prendevano cura, risultandone del tutto sgravati. In questa forma di aver cura, gli altri possono essere trasformati in dipendenti e in dominanti, anche se il predominio è tacito e dissimulato. Questo aver cura, come sostituzione degli altri nel prendersi 'cura', condiziona largamente l'essere-assieme […]. Opposta a questa è quella possibilità di aver cura che, anziché porsi al posto degli altri, li presuppone nel loro poter essere esistentivo, non già per sottrarre loro la 'Cura', ma per inserirli autenticamente in essa. Questa forma di aver cura, che riguarda essenzialmente la cura autentica, cioè l'esistenza degli altri e non qualcosa di cui essi si prendano cura, aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura", in M. Heidegger, *Essere e tempo,* cit., pp. 157-158.

l'altro per inserirlo autenticamente nella cura. In questo modo si aiuta l'altro a riconoscere il proprio progetto di vita e a compiere il proprio cammino di maturazione, che può contemplare la possibilità della perdita, dell'abbandono, del fallimento. È la modalità della cura più difficile da incarnare perché spassionatamente tesa alla libertà per l'altro. Al centro del concetto di cura vi è allora la libertà, ovvero il sapersi collocare all'altezza del proprio progetto di vita. Non significa essere liberi dalle condizioni, ma anzi esserlo nonostante le condizioni. Ecco allora che il pensiero della cura di cui parla Heidegger è il pensiero dell'esistenza libera e autentica, capace di costruire senso e dimensioni di condivisione[28]. La cura è un aspetto relazionale indagato a fondo anche da E. Pulcini, per la quale, nell'era globale, essa è profondamente legata alla paura: avere paura per gli altri equivale dunque ad averne cura. Per E. Pulcini è necessario ripartire dalle passioni e dalla loro funzione cognitiva e comunicativa: governare la paura (del mondo), passione fondamentale dell'essere umano, aiuterà a orientarsi verso scelte virtuose. La consapevolezza della fallacità umana, della non sovranità, ma al contrario calarsi in una prospettiva di reciproca contaminazione col mondo che ci circonda, ci insegna ad aver "paura per" e non ad "aver paura di", uscendo quindi da una logica di astratto altruismo. In tal senso il suo "avere paura" coincide con "aver cura"[29].

La cura implica quindi un incontro con l'altro da sé: ne deriva che la relazione sia una sua qualità ontologica e nella costruzione di questa relazione diventa necessario costruire forme comunicative di auto aiuto, al fine di garantire il benessere di gruppi o

28 Cfr. F. Brencio, *Martin Heidegger,* cit., p. 41.

29 Si veda E. Pulcini, *La cura del mondo: paura e responsabilità nell'età globale,* Bollati Boringhieri, Torino, 2009.

piccole comunità che condividano interessi e bisogni[30]. Da qui nasce l'esigenza di concepire il benessere non tanto legato al singolo, bensì legato alla comunità di cui il singolo fa parte[31].

Il momento storico che stiamo vivendo, alla luce dell'incertezza geopolitica, della crisi climatica in atto, ma anche del cambiamento delle dinamiche relazionali imposte dalla pandemia e dell'avanzamento dei diritti di diversi gruppi di persone, propone una realtà la cui comprensione esula dalle regole scientifiche e anzi affonda le radici nella teoria della complessità e questo si riverbera anche e soprattutto nei processi di crescita e di maturazione dei minori. L'istituzione scolastica deve quindi fornire chiavi di lettura del mondo contemporaneo attraverso una lente che ne sappia esaltare la bellezza e la ricchezza attraverso la valorizzazione del rapporto con l'altro, delle differenze interpersonali, dell'inclusione. In questo modo la scuola sarà un ponte metaforico e non solo tra l'"io" e il "tu", tra il "mio" mondo e le parti di mondo a me sconosciute, attraverso intense dinamiche di condivisione e di reciprocità[32].

L'educazione è il luogo deputato all'incontro e all'impegno, sorretto dal principio di corresponsabilità che permette di impostare la relazione tra scuola e famiglia, ma anche con i contesti educativi non formali e informali, secondo criteri di reciproco incontro e impegno, ponendosi come cura e restituendo un ser-

30 Si veda D. Bruzzone, *Emotional Life: Phenomenology, Education and Care*, Springer, Wiesbaden, 2023.

31 Cfr. M.L. Iavarone, "Vivere il benessere. Educare per la qualità della vita", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 57-74.

32 Si veda L. d'Alonzo, I. Folci, "Alleanze educative e contesti partecipativi. Costruire inclusione a scuola nella società complessa", *Rivista di Scienze dell'Educazione*, LVII, 3, 2019, pp. 347-360.

vizio alla persona. L'atto educativo è intenzionale ed è quindi un'assunzione di responsabilità. Una relazione diventa simmetrica solo quando si sviluppa all'interno del contesto educativo. Il reciproco accreditamento genera dialogo e impegno, e maggiore è la necessità di trovare risposte alla complessità del contemporaneo, maggiore sarà la necessità di fidarsi e affidarsi reciprocamente e tendere a un comune orizzonte di bene.

La prospettiva dell'aver cura assume oggi più che mai una dimensione integrale, che va dalla cura della persona, alla cura del mondo che ci circonda. Questa necessità viene ravvisata anche dalle sei missioni del PNRR, già affrontate nel I capitolo, che, come sottolinea P. Malavasi, prendendo le mosse dal *Green Deal Europeo*[33], risponde con politiche dedicate alla transizione ecologica che presuppongono l'acquisizione di conoscenze e competenze tecniche. Tali conoscenze e competenze, a loro volta, devono essere guidate da scelte educative intenzionali votate a scardinare il paradigma socio economico dominante, basato sull'estrazione e sullo sfruttamento delle risorse, secondo un modello che ha effetti dannosi su gran parte del Pianeta. Per attuare questa inversione di marcia, prosegue P. Malavasi, è necessaria un'alleanza educativa tra generazioni che istituisca un nuovo quadro valoriale a cui attingere e le scuole, le università e i centri di ricerca sono chiamati a definire una nuova idea di sostenibilità ambientale, sociale ed economica su scala globale, un patto educativo per l'ecologia integrale, che chiama in causa l'alleanza educativa tra scuola, famiglie, territori e organizzazioni[34].

33 Commissione Europea, *Il Green Deal Europeo*, 2019, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_it, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

34 Cfr. P. Malavasi, *PNRR e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2022, pp. 44-45.

Nel mese di luglio 2023, in occasione del primo incontro scientifico del ciclo "La SIPed dialoga con il *PNRR*" dal titolo "*PNRR*. Partecipazione, scuole, politiche pedagogiche territoriali"[35], S. Montesarchio, Direttore Generale dell'Unità di missione di livello dirigenziale generale per l'attuazione degli interventi del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, ha evidenziato come i fondi stanziati per le sei missioni, suddivisi tra strutture e competenze, siano orientate anche a solidificare l'alleanza tra famiglia, scuola e territori soprattutto in relazione ai risultati raggiunti per gli asili nido e le scuole dell'infanzia, la cosiddetta fascia 0-6, che, a fronte di una vera e propria rivoluzione culturale, si attesta come un importante asse formativo non solo per le competenze di base, ma anche per quelle trasversali[36]. Anche l'intervento di M. Striano, sia come pedagogista che come Assessore all'Istruzione del Comune di Napoli, sottolinea come i fondi del PNRR abbiano garantito ai terri-

35 Il 10 luglio 2023 ha avuto inizio il ciclo di incontri dedicati a "La SIPed dialoga con il PNRR", organizzati dalla Società Italiana di Pedagogia (SIPed). La riflessione pedagogica in dialogo con gli attori, le politiche, i percorsi formativi sostenuti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, nell'ottica di un'integrazione tra saperi e competenze per la coesione territoriale, l'inclusione e la valorizzazione di generi e generazioni. Il primo incontro, in modalità webinar, dal titolo "PNRR. Partecipazione, scuole, politiche pedagogiche territoriali" ha visto la partecipazione di Simona Montesarchio, Direttore Generale dell'Unità di missione di livello dirigenziale generale per l'attuazione degli interventi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza; Maura Striano, Università degli Studi di Napoli Federico II e Assessora all'Istruzione e alla Famiglia del Comune di Napoli; Gianni Nuti, Università Valle d'Aosta e Sindaco del Comune di Aosta; Cristina Palmieri, Elisabetta Biffi, Monica Guerra, Università di Milano-Bicocca; Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Università degli Studi di Firenze, coordinati dal Presidente SIPed Pierluigi Malavasi, https://-www.youtube.com/watch?v=UZ8p-ek369I, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

36 Ivi, dal min. 23 al min. 47.08, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

tori, attraverso la riqualificazione delle strutture esistenti secondo i parametri sostenibilità ambientale e alla costruzione di nuovi spazi educativi, il potenziamento di attività educative che concorrono all'inversione di marcia dell'odioso fenomeno dell'abbandono scolastico precoce e delle diverse forme di povertà educativa. In continuità con S. Montesarchio, M. Striano[37] mette in evidenza l'importanza della rivoluzione culturale innescata dal PNRR per la percezione dell'importanza della fascia 0-6, soprattutto per quei contesti territoriali dove prima la domanda non c'era. Il fatto che gli spazi rigenerati o edificati ex novo debbano rispondere a canoni di sostenibilità ambientale e acquisiscano dunque un valore educativo propriamente detto, si riconduce intrinsecamente alla consapevolezza dell'ambiente come contesto formativo e alla responsabilità ecologica cui siamo chiamati e che porta a un modo inedito di concepire l'educazione[38].

Il Comune di Napoli ha sottoscritto, nel 2022, il *Patto educativo per la città metropolitana di Napoli*[39], un Patto educativo tra scuole, istituzioni territoriali, enti locali, l'Arcidiocesi di Napoli, organizzazioni del volontariato e del terzo settore teso ad arginare la dispersione scolastica e il disagio formativo e accompagnare studentesse e studenti della Città Metropolitana di Napoli lungo tutto il percorso di crescita. Il *Patto* mira a raf-

37 Ivi, dal min. 50.45 al min. 67.11, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

38 Cfr. S. Bornatici, "Il Service Learning per condividere la sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e cittadinanza solidale", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, p. 139.

39 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Patto Educativo per la Città Metropolitana di Napoli*, 2022, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/PNRR+-ISTRUZIONE+PATTO+NAPOLI.pdf/a269f72b-cf90-ab11-6e74-c0a0-8d101bd6?t=1652461183405, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

forzare il ruolo della scuola come laboratorio sociale e di comunità, in continua sinergia col territorio, ampliando l'offerta formativa e le opportunità di apprendimento. Esso prevede il consolidamento di attività didattiche ed educative personalizzate, anche grazie a specifici programmi di *mentoring* e *tutoring* di alunni e studenti, incoraggiando il protagonismo e la partecipazione attiva dei giovani e delle loro famiglie, promuovendo percorsi di cittadinanza attiva e di solidarietà. Una parte dei fondi è destinata anche all'apertura delle scuole in orario pomeridiano, al fine di farne una vera e propria comunità educante e un luogo di incontro per il territorio.

Per raggiungere gli obiettivi, il *Patto* traccia una precisa linea di intervento e metodologica che da una parte tende a valorizzare il ruolo dei docenti e dall'altra la costituzione di partenariati tra scuole, enti locali, servizi sanitari e del lavoro, organizzazioni della società civile, del terzo settore, del volontariato e religiose. La finalità ultima è quella di valorizzare ogni singolo studente nelle sue peculiari specificità e talenti attraverso la personalizzazione della progettazione educativa.

Il *Patto* di Napoli rappresenta una precisa linea di intervento vòlta alla collaborazione e interconnessione tra contesti educativi diversi al fine di realizzare non solo una scuola, ma territori inclusivi e sostenibili.

G. Nuti[40], pedagogista e sindaco di Aosta, sottolinea il valore positivo dell'accelerazione stimolata dal *PNRR* per dare risposte concrete alle necessità che si sono affacciate negli ultimi anni, non ultima la transizione ecologica. La Scuola 4.0 che

40 Cfr. SIPED, *PNRR. Partecipazione, scuole, politiche pedagogiche territoriali*, "La SIPed dialoga con il PNRR", 10 luglio 2023, https://www.youtube.com/-watch?v=UZ8p-ek369I, dal min. 70 al min. 83 ultima consultazione 22 ottobre 2025.

nascerà dal *PNRR* sarà una scuola ripensata dal punto di vista degli spazi educativi in termini di modularità, equilibrio tra interno ed esterno, ottimizzazione dei servizi accessori – quali mensa, palestra etc. – e dimensione estetica. La promozione educativa, inoltre, andrà di pari passo con un efficientamento energetico comunitario e consapevole, ovvero il *Codice Europeo dei Rifiuti-CER* e in linea con l'innovazione digitale diffusa e transgenerazionale, con la collaborazione delle famiglie, del territorio di appartenenza e che venga vissuta non come una barriera culturale, ma come un linguaggio condiviso. Come nel caso di Napoli, anche Aosta lavora sul contrasto alla dispersione scolastica attraverso reti di collaborazione con enti del terzo settore e contesti formativi non formali e informali, vitali per aprire la scuola alla città-laboratorio e a garantire la sostenibilità anche dopo il *PNRR*. Gli spazi aggregativi pensati sono alternativi alla scuola e sono destinati a laboratori, spettacoli, creatività in una logica di comunità diffusa che esplichi così tutto il proprio potenziale. Tali attività di pubblico interesse, per altro, cementano il senso di appartenenza alla collettività e promuovono l'acquisizione di competenze trasversali in modalità alternative ai setting di apprendimento formali, come la lezione in aula. Anche il rafforzamento delle competenze di base di alunni stranieri, attraverso attività che coinvolgono le famiglie, è un asset strategico in una logica che vede la sostenibilità come un'occasione di arricchimento collettivo. G. Nuti, in qualità di sindaco, sottolinea molto il ruolo della rigenerazione urbana come trasformazione delle coscienze e degli *habitat*: arredi urbani e colorazione delle strade a misura di bambina e bambino per una città sostenibile, inclusiva, dalla mobilità dolce. La città diventa così uno spazio di scambio intergenerazionale, dove età e storie si incontrano e si intrecciano e dove la memoria dei luoghi diventa patrimonio della collettività da trasmettere e tu-

telare. In tal senso il concetto di cura "supportiva" di M. Heidegger, ma anche la cura che nasce dall' "aver paura per" di cui parla E. Pulcini, trovano un *humus* fecondo nella prospettiva rigenerativa prevista dai fondi del *PNRR* e soprattutto dalla valorizzazione degli arricchimenti educativi offerti dai contesti e dalle specificità dei territori. Il progetto *MUSA-Multilayered Urban Sustainability Actions*[41], riferito alla componente 2 della missione 4, a cui ha partecipato l'Università degli Studi Milano-Bicocca, offre un altro significativo spaccato delle molteplici opportunità offerte dal *PNRR*. Il progetto, di durata triennale e che ha visto il coinvolgimento di venti partner, tra cui quattro università milanesi, enti e fondazioni, 650 ricercatori e con un importante stanziamento economico, rientra nell'ambito dell'area "Clima, Energia, Mobilità sostenibile" del *Piano Nazionale della Ricerca* (*PNR*). MUSA ha l'ambizione di trasformare l'area metropolitana di Milano in un ecosistema di innovazione per la rigenerazione urbana, intervenendo in diversi ambiti, da quello sociale a quello tecnologico, per diventare un modello nazionale ed europeo. Il progetto si è sviluppato attorno a sei *spoke*, volutamente indicati con puntini di sospensione ad indicarne la volontà di adattamento in corso d'opera, che si riferiscono a: *Urban Regeneration - Cities of Tomorrow; Big Data - Open Data in Life Sciences; Deep Tech - Enterpeeneurship & Tchnology Transfer; Economic Impact and Sustainable Finance; Sustainable Fashion, Luxury & Design; Innovation for Sustainable & Inclusive Societies*. Lo *spoke* dedicato all'Innovazione per società inclusive e sostenibili ha, in particolare, obiettivi forte-

41 Italia Domani, *Ecosistema MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action, 2022*, https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-06/22_06_28%20-Scheda_ecosistema_MUSA_PNRR_MUR.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

mente interdisciplinari vòlti a diventare moltiplicatori di sguardi e posizioni. Gli stessi obiettivi – ovvero affrontare le disuguaglianze e le discriminazioni, promuovere la partecipazione e il coinvolgimento nella vita pubblica, sostenere l'*empowerment* di individui e comunità, sviluppare innovazione tecnologica per il bene di cittadini e società – vengono dunque affrontati attraverso diversi approcci disciplinari, che ne declinano in modi diversi non solo le azioni, ma anche i significati, offrendo così molteplici possibilità di intervento[42]. Gli obiettivi si sviluppano dunque intorno ad aree tematiche di grande interesse pedagogico, quali offrire un laboratorio aperto per la promozione della cultura della sostenibilità, contribuire all'acquisizione di competenze di cittadinanza democratica, la ricerca partecipata sulla partecipazione dei giovani agli spazi pubblici, le diverse forme di contrasto all'abbandono scolastico in determinati quartieri svantaggiati e il potenziamento di competenze digitali per gli insegnanti.

Come dimostrano anche le testimonianze offerte, i contesti educativi formali, non formali e informali, concorrono alla costruzione di una società inclusiva e sostenibile, sia in termini ambientali, che in termini sociali, economici e di *governance*, in una continua e reciproca alternanza dei ruoli che concorrono ad alimentarsi.

42 Cfr. SIPED, *PNRR. Partecipazione, scuole, politiche pedagogiche territoriali*, "La SIPed dialoga con il PNRR", 10 luglio 2023, https://www.youtube.com/watch?v=UZ8p-ek369I, dal min. 85.16 al min. 110, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

2.3 Cittadini italiani in un'Europa internazionale

L'articolo 2 del *Trattato sull'Unione Europea* stabilisce che "l'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze"[43]: per costruire una società fondata su tali valori, le istituzioni europee hanno avviato, già dai primi anni Duemila, iniziative rivolte alle scuole per lavorare su tematiche legate alla cittadinanza e ai valori fondanti dell'Unione.

Il 2005 è stato l'*Anno Europeo della Cittadinanza attraverso l'Educazione*: l'obiettivo era il lancio europeo di una campagna di diffusione e di applicazione delle politiche e dei programmi d'educazione alla cittadinanza elaborati dal Consiglio d'Europa. In Italia, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della

43 Il *Trattato sull'Unione Europea* (TUE, o Trattato di Maastricht) è entrato in vigore il 1 novembre 1993. A norma del trattato, l'Unione è fondata sulle Comunità europee (primo pilastro), integrate da due altri ambiti di cooperazione (secondo e terzo pilastro): la politica estera e di sicurezza comune (PESC) e la giustizia e affari interni (GAI). Con l'entrata in vigore del trattato sull'Unione europea, l'espressione CEE è stata sostituita dall'espressione Comunità europea (CE). I poteri legislativi e di controllo del PE sono stati rafforzati con l'introduzione della procedura di codecisione e l'estensione della procedura di cooperazione. Il TUE ha definito come obiettivo per l'Unione il rafforzamento della "tutela dei diritti e degli interessi dei cittadini dei suoi Stati membri mediante l'istituzione di una cittadinanza dell'Unione". Una nuova parte del trattato CE (ex articoli da 17 a 22) è stata dedicata a tale cittadinanza ed è stata mantenuta quando il trattato è stato sostituito dal TFUE. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0017.02/DOC_1&format=PDF, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

Ricerca Direzione Generale per le Relazioni Internazionali dell'Istruzione Scolastica e Indire Unità Italiana di Eurydice hanno realizzato una ricerca che ha fotografato una parte del lavoro realizzato dalle scuole, individuando proprio nei progetti europei le esperienze più avanzate di cittadinanza. Si è trattato di una progettualità ricca e articolata, che ha mostrato come le scuole di tutta Europa possono imparare le une dalle altre e come gli Stati membri possono reciprocamente acquisire indicazioni e suggerimenti al fine di elaborare politiche efficaci per lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza.

Il concetto di cittadinanza da sempre si associa ad un insieme complesso di diritti e doveri esplicitabili sulla base di una comune appartenenza riconosciuta e condivisa. I tantissimi progetti realizzati dalle scuole italiane in ambito europeo dall'inizio del Millennio sottolineano come la scuola italiana abbia già sperimentato concretamente i valori di cittadinanza, condividendo obiettivi e attività di lavoro con altre scuole comunitarie: è l'orizzonte di una cittadinanza inclusiva fondata sul riconoscimento del valore delle culture altre e che si sviluppa sulla base di una pluralità di appartenenze[44].

A. Sen, economista e filosofo indiano, Premio Nobel per l'economia nel 1998, ha teorizzato l'importanza del *capacity-building* e dell'*empowerment* delle persone legandoli al tema della giustizia e della libertà: i problemi dello sviluppo si legano a quelli giuridici e alle disparità di condizioni di partenza tra Nord e Sud del mondo[45]. Secondo A. Sen l'*empowerment* si ri-

44 Cfr. A. Giunta La Spada, "L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa, in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca direzione generale per le relazioni internazionali dell'istruzione scolastica", in INDIRE – Unità Italiana di Eurydice (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, "I Quaderni di Eurydice", *4*, 2004, p. 7.

45 A. Sen, *Risorse, valori e sviluppo,* Bollati Boringhieri, Torino,1992.

ferisce alla capacità di un individuo di prendere decisioni e di assumere il controllo sulla propria vita, mentre il *capacity building* riguarda l'investimento che gli Stati fanno nelle capacità e nelle competenze dei cittadini. Sia l'*empowerment* che il *capacity*-building sono, per Sen, strumenti essenziali per favorire il progresso umano, l'uguaglianza e il benessere sociale. La prospettiva di A. Sen è stata ripresa nel 2014 da C. Lagarde, allora Direttrice del Fondo Monetario Internazionale e attualmente Presidente della Banca Centrale Europea. Nel suo discorso, tenuto alla *London School of Economics* di Londra[46], C. Lagarde ha ricordato l'importanza della visione di A. Sen per il quale l'economia deve tenere presenti anche le istanze di giustizia ed eguaglianza e in particolare il ruolo dell'*empowerment*, attraverso il quale si possono superare gli ostacoli alla vera prosperità umana.

La *Carta Europea sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*, adottata l'11 maggio 2010 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa con *Raccomandazione CM/Rec (2010)*[47], ha segnato una tappa esiziale per l'approccio globale all'educazione. Come sottolinea A. Papisca[48] "si è passati dunque dall'educazione all'intercul-

46 C. Lagarde, *Empowerment—the Amartya Sen Lecture, By Christine Lagarde Managing Director, International Monetary Fund*, London School of Economics, Londra, 6 Giugno 2014, https://www.imf.org/en/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp060614, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

47 Consiglio D'Europa*, Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, https://rm.coe.int/1-cm-rec-2010-7-charter-edc-hre-full-text-italian/1680a3ebcd, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

48 A. Papisca, "Il Consiglio d'Europa definisce e aggiorna contenuti e metodi dell'educazione civica: sussidio utile per il consolidamento di "Cittadinanza e Costituzione" nella scuola italiana", *Human Rights Academic Voice*, Centro

turalità all'educazione all'eguaglianza, dall'educazione allo sviluppo sostenibile all'educazione alla pace. Questi mantengono la loro specificità ma dentro un contesto di più ampio e integrato Sapere che pone al centro il principio del rispetto della dignità di 'tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, eguali e inalienabili', come recita la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani". A. Papisca sottolinea come nel *Preambolo* vi sia un richiamo esplicito al diritto umano fondamentale, sancito nel Diritto internazionale, in particolare all'art. 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*[49] e all'art. 2 del primo Protocollo addizionale della *Convenzione Europea sui Diritti Umani e le Libertà Fondamentali*[50]; dall'art. 13 del *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*[51] e dalla *Convenzione Internazionale sui Diritti dei Bambini e degli Adolescenti*[52], dove, all'arti. 2, si legge: "1. Gli Stati Parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: a) di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché

diritti umani - Università di Padova, Padova, 2010, https://unipd-centrodirittiumani.it/it/pubblicazioni/Il-Consiglio-dEuropa-definisce-e-aggiorna-contenuti-e-metodi-delleducazione-civica-sussidio-utile-per-il-consolidamento-di-Cittadinanza-e-Costituzione/946, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

49 United Nations, *Dichiarazione universale dei diritti umani,* 1948, https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

50 Consiglio d'Europa, *Protocollo addizionale della Convenzione Europea sui Diritti Umani e le Libertà Fondamentali,* 1963, https://rm.coe.int/168006b795, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

51 United Nations, *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*, 1993, https://unic.un.org/aroundworld/unics/common/documents/publications/intlconvenantshumanrights/brussels_intlconvenantshumanrights_italian.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

52 UNICEF, *Convenzione Internazionale sui Diritti dei Bambini e degli Adolescenti*, 1989, https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità; b) di inculcare al fanciullo il rispetto dei diritti della persona e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella *Carta delle Nazioni Unite*; c) di inculcare al fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di eguaglianza tra i sessi e di amicizia fra tutti i popoli e i gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona; e) di inculcare al fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale". In quanto contenute in una Carta internazionale, tali raccomandazioni rientrano a pieno titolo nel novero dei principi generali che orientano le leggi, nonché le politiche e le azioni positive, ovvero quelle che prevedono un intervento degli Stati per la loro piena attuazione. Le *Raccomandazioni* del Consiglio d'Europa sono atti giuridici formali e, in quanto tali, vincolano gli Stati a impostare la propria programmazione secondo quanto stabilito.

La *Carta Europea* del 2010 nasce a margine di un processo di attivismo educativo che prende le mosse dalla *Costituzione* dell'UNESCO del 1945[53], nel cui Preambolo troviamo la frase che forse più di tutte esplica quale sia il valore che le Nazioni Unite conferiscono all'educazione: "Poiché le guerre hanno origine nelle menti degli uomini, è nelle menti degli uomini che vanno costruite le difese della pace".

53 UNESCO, *Costituzione*, 1945, https://www.UNESCO.it/it/ChiSiamo/Detail/202, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

Abbiamo già affrontato nel I capitolo il passaggio, graduale e non scontato, da una concezione di diritto "umano" a quella di diritto "planetario" e in sede europea la *Raccomandazione (85)7* sull'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nella scuola[54] e la *Raccomandazione (97)3* sulla partecipazione dei giovani e il futuro della società civile[55] sono il prodotto di una ricerca pedagogica che affonda le basi nella filosofia per approdare al diritto internazionale. Tale riflessione ha tenuto in debita considerazione le sfide educative di un mondo sempre più globalizzato e soggetto a interdipendenze in materia economica e sociale e ha imposto un ripensamento della *governance* che deve rispondere in maniera sempre più precisa a necessità di tutela dei diritti e della legalità.

Il punto 5, lettera g della *Raccomandazione* sostiene che "Uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione alla cittadinanza democratica e dell'educazione ai diritti umani non è solo fornire agli allievi conoscenze, competenze e comprensione, ma rafforzare anche la loro capacità di azione all'interno della società per difendere e promuovere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto", con un esplicito rimando alla *Dichiarazione delle Nazioni Unite sui Difensori dei Diritti Umani*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con *Risoluzione 53/144*, 8 marzo 1999[56], che all'art. 18, comma 2,

54 Consiglio d'Europa, *Raccomandazione (85)7 sull'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nella scuola*, https://rm.coe.int/1-cm-rec-2010-7-charter-edc-hre-full-text-italian/1680a3ebcd, ultima consultazione 2 febbraio 2025.

55 Consiglio d'Europa, *Raccomandazione (97)3 sulla partecipazione dei giovani e il futuro della società civile,* https://rm.coe.int/europa-2000-a-partecipazione-dei-giovani-una-gioventu-cittadina-rappor/1680719a97, ultima consultazione 2 febbraio 2025.

56 United Nations, *Dichiarazione delle Nazioni Unite sui Difensori dei Diritti Umani*, 1999, https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/De-

recita: "Gli individui, i gruppi, le istituzioni e le organizzazioni non-governative hanno un importante ruolo e responsabilità nella salvaguardia della democrazia, nella promozione dei diritti umani e delle libertà fondamentali e nel contribuire alla promozione e al progresso delle società, delle istituzioni e dei processi democratici" sottolineando come il processo di democratizzazione e di cittadinanza globale e solidale passi dall'interazione tra contesti educativi diversi.

Oggi il compito di "Educare alla cittadinanza globale nella scuola" in tutto il mondo è guidato dall'obiettivo 4 di *Agenda 2030,* che sottolinea la necessità di "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutte e tutti". Sia la società che il mondo della scuola sono chiamate a realizzare l'obiettivo 4.7, ovvero "Assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, per i diritti umani, per l'uguaglianza di genere, per la promozione di una cultura di pace e di non violenza, per la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile". La progressiva globalizzazione ha posto domande su quale sia il concetto di cittadinanza e sui suoi valori fondanti. La cittadinanza nazionale si misura quotidianamente con la sua dimensione internazionale e con i cambiamenti del contesto globale, tra cui la proliferazione di convenzioni e trattati internazionali, la sempre maggiore importanza assunta dalle organizzazioni transnazionali, con le imprese e con i movimenti della società civile e lo sviluppo del quadro internazionale per i diritti uma-

fenders/Declaration/Dichiarazione_delle_NU_sui_Difensori_DU.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

ni, che hanno implicazioni significative per la cittadinanza globale. Anche il rapporto tra la cittadinanza nazionale, quella europea e quella globale non ha un unico punto di vista, ma è soggetto a diverse interpretazioni, proprio perché la cittadinanza globale implica un senso di appartenenza a una comunità più ampia e portatrice di istanze diverse e variegate. Il termine "globale", inoltre, include interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e interconnessione tra locale, nazionale e globale[57].

Nel 2014, il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare hanno proposto alle scuole italiane delle Linee guida per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile[58] nel cui documento si legge:

"L'educazione allo sviluppo sostenibile diventa oggi un obiettivo strategico per il presente e per il futuro del nostro Paese. La sfida ambientale, legata alla conservazione delle risorse del nostro Pianeta, rappresenta una sfida non più eludibile per le future generazioni. Ci troviamo in un'epoca che impone al mondo intero, ma in particolare all'Italia e all'Europa, scelte radicalmente diverse da quelle compiute in passato: lontane dal modello produttivo tradizionale, dirette verso un nuovo modello di economia che rispetti l'ambiente, orientate ad una società che non produca rifiuti ma sappia creare ricchezza e benessere con il riutilizzo e la rigenerazione delle ri-

57 Cfr. P. Gioda, *Educare per una cittadinanza globale*, AsVis, 27 maggio 2016, https://asvis.it/approfondimenti/22-873/educare-per-una-cittadinanza-globale, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

58 Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, *Linee guida per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile,* 2014, https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf ultima consultazione 22 ottobre 2025.

sorse. Perché questo accada, è necessario un profondo cambio di mentalità che coinvolga le istituzioni, le imprese e le singole persone. Questa nuova consapevolezza nazionale non può che iniziare dalle scuole e dagli studenti, di tutte le età. Soprattutto dai più giovani, quelli che potremmo chiamare "nativi ambientali".

Una generazione che nella quotidianità dei comportamenti trova già come prospettiva naturale il rispetto dell'ambiente in cui vive"[59]. Risulta chiaro come il mondo della scuola sia un attore-chiave per la realizzazione di una società sostenibile, ma anche che in parallelo alle nuove generazioni devono essere debitamente formati anche i docenti nella prospettiva della *life-long education.*

Per quanto concerne il senso di appartenenza dei giovani europei, il Parlamento Europeo realizza, a cadenza biennale, dei sondaggi di varia natura – noti come *Eurobarometro* – sulla percezione della vita comunitaria da parte dei cittadini europei. Nel mese di settembre 2021 sono stati pubblicati i risultati di un'indagine dal titolo *European Parliament Youth Survey*[60]. L'indagine muove dalla consapevolezza che il livello generale di interesse dei giovani per la politica è prioritario: per questo si è concentrata sulla misura in cui i giovani partecipano alle attività politiche e civiche (compreso il voto) e la rimozione degli ostacoli alla partecipazione a tali attività, la loro comprensione e il loro atteggiamento nei confronti del l'Unione Europea, così come la consapevolezza e le esperienze dell'offerta giovanile del Parlamento Europeo, le loro fonti di informazione su questioni

59 Ivi, p. 7.

60 Commissione Europea, *Flash Eurobarometer 2021,* https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

politiche e sociali, e la veridicità percepita delle diverse fonti da cui attingono notizie.

Ipsos European Public Affairs ha intervistato un campione rappresentativo di giovani dai 16 ai 30 anni, in ciascuno dei 27 Stati membri dell'Unione Europea. Dal 18 giugno al 27 giugno 2021, 18.156 giovani sono stati intervistati tramite web (in modalità *CAWI- Computer Assisted Web Interviewing*). Nell'introduzione ai risultati si evince quale sia l'obiettivo di tale indagine, ovvero comprendere quali siano i punti di forza e debolezza percepiti dai giovani e come modificare le politiche comunitarie affinché si realizzi appieno il disegno di un'Europa unita, libera e inclusiva. Il futuro del progetto europeo dipende dalla volontà dei cittadini di abbracciare l'identità europea e il loro impegno attivo nel processo politico in atto. In particolare, i giovani non devono essere esclusi dai processi decisionali e dalla politica, proprio perché sulle scelte di oggi si costruisce la società di domani di cui faranno parte. È quindi cruciale promuovere la loro partecipazione alla vita civica e democratica sia a livello locale, nazionale ed europeo per garantire il futuro e la prosperità dell'UE e dei giovani stessi. Promuovere la partecipazione democratica negli Stati membri, nonché migliorare le opportunità di istruzione e le prospettive occupazionali, è al centro della politica comunitaria per i giovani. Tra i progetti proposti troviamo *Erasmus+, Euroscola, European Solidatity Corps*, tutti tesi a incoraggiare i giovani a esprimere le loro idee e a impegnarsi nel dialogo con gli attori politici, sia locali, che nazionali e comunitari. Gli obiettivi di tali programmi sono emblematici della natura multi sfaccettata delle politiche giovanili europee, che combinano attività educative vòlte a garantire l'emancipazione economica e politica dei giovani europei.

I dati dell'*Eurobarometro Flash 2019*[61] ci dicono che i giovani europei votano in maniera attiva e consapevole, informandosi sulla situazione attuale e dedicando tempo al volontariato. L'attuale generazione di giovani presi a campione, inoltre, è nativa digitale e molto motivata a farsi carico delle urgenti questioni ambientali, avendo così il potenziale per agire con impatto significativo sul sistema dominante. Lo stesso documento però riporta dati diversi per alcune democrazie europee, nelle quali i giovani sono alienati dalla politica per la quale nutrono scarso interesse per mancanza di tempo[62]. Dai risultati si evince che circa tre intervistati su cinque (62%) sono generalmente favorevoli all'UE, anche se questo include un 34% che si ritiene insoddisfatto per il modo in cui l'UE sta lavorando attualmente, rispetto al 28% che si ritiene invece soddisfatto. Un ulteriore 21% degli intervistati è piuttosto scettico rispetto all'UE, ma è disponibile a modificare la propria opinione in caso vi sia una riforma radicale, mentre il 5% è contrario al l'idea generale dell'UE. La percentuale di coloro che affermano che la loro immagine dell'UE è peggiorata, varia da un minimo del 18% (in Portogallo) a un massimo del 39% (in Lussemburgo). Per quanto concerne invece la percezione delle offerte giovanili da parte dell'UE, quasi due terzi (64%) degli intervistati hanno sentito parlare di almeno una possibilità di collaborazione col Parlamento, mentre due intervistati su cinque affermano di aver partecipato attivamente ad alcune attività di coinvolgimento. Emergono i tassi di partecipazione più

61 Commissione Europea, *Flash Eurobarometer 478,* 2019, https://www.kantarpublic.com/download/documents/155/Flash+Eurobarometer+-+Views+-of+young+people.pdf, ultima consultazione 2 febbraio 2025.

62 Cfr. M. Kitanova, "Youth political participation in the EU: evidence from a cross-national analysis", *Journal of Youth Studies*, 2018, https://doi.org/-10.1080/13676261.2019.1636951, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

elevati per gli eventi organizzati dal Parlamento europeo. Il dato interessante che emerge dall'indagine è che circa due terzi di coloro che hanno partecipato attivamente alle attività dell'UE concordano sul fatto che la partecipazione ha aumentato la loro conoscenza dell'UE (62%), e poco più della metà concorda sul fatto che li ha fatti sentire più bendisposti per l'UE (54%), ma soprattutto di poter contribuire al dibattito (54%) e di poter influenzare ciò che accade nell'UE (52%).

Ecco quindi che politiche educative vòlte alla costruzione di un senso di comunità e di cittadinanza attiva si rivelano efficaci non solo entro i confini nazionali, transitando le nuove generazioni verso gli impegni assunti in sede internazionale soprattutto da *Agenda 2030*.

Capitolo III

Ambiente, ricerca, diritti: l'Europa di *Next Generation EU*

Il 2020 ha segnato una tappa fondamentale per le istituzioni nazionali, internazionali e sovranazionali perché la pandemia da Covid-19 ha reso irrimandabili alcune sfide globali in materia di diritti e ambiente.

Il capitolo prende muove dalle misure messe in atto dall'Unione Europea con il pacchetto di fondi *Next Generation EU* che, attraverso le sue cinque missioni dedicate all'ambiente, al digitale, alla ricerca e all'istruzione, alla sanità e all'inclusione, mira a costruire un'Europa più resiliente e inclusiva. L'istruzione si rivela, anche tra le pieghe del pacchetto di fondi europeo, come un'azione trasversale e un attivatore delle altre: il divario educativo spalancato dalla pandemia ha sottolineato l'importanza di tutte quelle misure e possibilità che l'Unione Europea ha messo in atto per offrire ai giovani opportunità di scambio coi loro coetanei di altri paesi, agli adulti momenti di confronto su buone pratiche educative e, a tutti, l'opportunità di costruire reti di collaborazioni. È il caso del progetto *Erasmus+* che si attesta come volano di internazionalizzazione e che, negli ultimi anni, sta dando un valido contributo alla realizzazione di quell'Europa più verde immaginata da *Next Generation EU* e dal *Green Deal* Europeo.

A livello globale, le *Learning Cities* UNESCO, che mirano a costruire comunità di apprendimento permanente per ren-

dere i cittadini autonomi e resilienti, sono un'occasione a disposizione di tutti i cittadini per acquisire conoscenze e competenze che possano aiutarli ad affrontare eventuali sfide future e a livellare i divari di alfabetizzazione anche all'interno della propria comunità di appartenenza.

3.1 *Next Generation EU*: promesse e sviluppi

All'indomani della pandemia, mentre il mondo faceva ancora i conti con le colossali perdite umane, sociali ed economiche, i paesi dell'UE stanziavano ben 806,9 miliardi di euro per rispondere alle esigenze di ripresa e resilienza rese ormai irrimandabili. L'intento dichiarato del piano è quello di rendere l'Europa più sana, più verde, più inclusiva e più digitale, chiedendo l'aiuto e la collaborazione di singoli, istituzioni, aziende e comunità.

Le sue cinque missioni si sviluppano attorno a quei settori che, durante il periodo pandemico e post pandemico, hanno dimostrato la loro vulnerabilità, ovvero: l'ecologia ("un'Europa più verde"); il digitale ("un'Europa più digitale"); la salute ("un'Europa più sana"); l'istruzione e il lavoro ("un'Europa più forte"); i diritti di gruppi di persone ("un'Europa più egualitaria"). Si ravvisa, in questo esplicito appellarsi ai cittadini comunitari affinché contribuiscano alla ricostruzione dell'Europa secondo cinque direttive, un intento di coinvolgere tutti gli strati della società affinché nessuno si esima dal portare il suo contributo. Di fronte a uno stanziamento economico mai visto prima, molte sono le azioni virtuose già messe in campo dagli Stati membri[1].

1 Unione Europea, *Next Generation EU,* 2020, https://next-generation-eu.eu-

Per quanto attiene alla prima missione, ovvero "Più verde", il punto di partenza è che l'Europa sia sulla buona strada per diventare il primo continente a impatto climatico zero entro il 2050. È già stato deciso di non produrre più gas a effetto serra di quanto gli ecosistemi comunitari possano assorbirne naturalmente, ma il pacchetto *Next Generation EU* permetterà di investire in tecnologie rispettose dell'ambiente, di introdurre veicoli e trasporti pubblici più ecologici e di rendere gli edifici e gli spazi pubblici più efficienti sotto il profilo energetico. Il *Piano* esorta anche a proteggere il nostro ambiente naturale chiedendo un impegno a migliorare la qualità dell'acqua dei fiumi e dei mari, ridurre i rifiuti e le plastiche inquinanti, piantare miliardi di alberi e ripopolare il mondo di api; creare spazi verdi nelle città e sfruttare maggiormente le energie rinnovabili; rendere l'agricoltura più rispettosa dell'ambiente, in modo che gli alimenti siano più sani. Per quanto concerne le azioni comunitarie, l'Europa ha un ruolo di primo piano nella lotta al *climate change*, come evidenziato dalla presenza alla *COP28* che si è tenuta dal 30 novembre al 12 dicembre 2023 negli Emirati Arabi.

Nel giugno 2023, la Presidente UE Ursula von der Leyen e il Presidente della *COP28* Sultan Al-Jaber si sono incontrati a Bruxelles e hanno deciso di lavorare insieme su diverse iniziative congiunte per guidare una giusta transizione energetica a livello globale, tra cui l'impegno sulle energie rinnovabili e l'efficienza energetica. Il 2 dicembre 2023, la Presidente von der Leyen, in occasione del *World Climate Action Summit* di Dubai, ha lanciato il *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency*[2]

ropa.eu/recovery-and-resilience-facility_it#paragraph_116, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

2 Commissione Europea, *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency*,

insieme alla Presidenza *COP28* e ai capi di governo e presidenti di 118 paesi. Il *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency* è un documento che attesta l'intenzione, da parte dei 118 Paesi firmatari, di contribuire a creare uno slancio verso il raggiungimento del risultato più ambizioso possibile alla fine della *COP28*. L'impegno globale è stato sviluppato in stretta collaborazione dalla Commissione Europea e dalla Presidenza della *COP28*, con il sostegno dell'Agenzia Internazionale per l'Energia (AIE) e dell'Agenzia Internazionale per le Energie Rinnovabili (IRENA). I capi di stato e di governo riconoscono che per garantire che la comunità globale soddisfi l'obiettivo collettivo dell'accordo di Parigi di mantenere il riscaldamento bene al di sotto del 2 ° C, pur perseguendo gli sforzi per limitare il riscaldamento a 1,5 ° C, il ritmo e la scala di diffusione delle energie rinnovabili e l'efficienza energetica deve aumentare in modo significativo da oggi al 2030, spingendo il movimento globale verso sistemi energetici privi di carburanti fossili. Prendendo atto che l'AIE e l'IRENA prevedono che, per limitare il riscaldamento 1,5 ° C, il mondo richiede tre volte più capacità di energia rinnovabile entro il 2030, i firmatari riconoscono che l'energia è indissolubilmente legata a tutti gli *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite. Per trasformare l'energia mondiale i sistemi creeranno nuovi posti di lavoro, miglioreranno la vita e i mezzi di sussistenza e daranno potere alle persone, alle comunità e alle società. L'enorme contributo delle energie rinnovabili e dell'efficienza energetica per il raggiungimento dell'Obiettivo 7 di *Agenda 2030* delle Nazioni Unite, ovvero "energia accessibile, affidabile, sostenibile

2023, https://energy.ec.europa.eu/system/files/2023-12/Global_Renewables_and_Energy_Efficiency_Pledge.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

e moderna per tutti", è cruciale dal momento che ci sono quasi 800 milioni di persone in tutto il mondo senza accesso a elettricità, di cui quasi 600 milioni in Africa.

Nel presentare l'iniziativa, la Presidente della Commissione Europea Ursula von der Leyen ha detto:

> "Con questo Impegno Globale, abbiamo costruito una coalizione ampia e forte di Paesi impegnati nella transizione verso l'energia pulita, grandi e piccoli, nord e sud, emettitori pesanti, nazioni in via di sviluppo e piccoli Stati insulari. Siamo uniti dalla convinzione comune che, per rispettare l'obiettivo dell'1,5% dell'*Accordo di Parigi*, dobbiamo eliminare gradualmente i combustibili fossili. Lo facciamo accelerando la transizione verso l'energia pulita, triplicando le energie rinnovabili e raddoppiando l'efficienza energetica. Nei prossimi due anni, investiremo 2,3 miliardi di euro dal bilancio dell'UE per sostenere la transizione energetica nei nostri vicini e in tutto il mondo. Questo impegno e questo sostegno finanziario creeranno occupazione verde e crescita sostenibile investendo nelle tecnologie del futuro. E, naturalmente, ridurrà le emissioni, che è il cuore del nostro lavoro alla COP28"[3].

Il documento finale della *COP 28*[4] mette in correlazione, per la prima volta in trent'anni di negoziati, i combustibili fos-

3 Cfr. Commissione Europea, *EU leads global initiative at COP28 to triple renewable energy capacity and double energy efficiency measures by 2030*, 2 dicembre 2023, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_6053, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

4 United Nations, *Outcome of the first global stocktake*, 13 dicembre 2023, https://unfccc.int/sites/default/files/resource/cma5_auv_4_gst.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

sili col riscaldamento globale. Il vertice di Dubai riconosce quindi l'esigenza di tagliare le emissioni climalteranti e di accelerare la transizione da un sistema basato sulle energie fossili sul quale si basa circa l'80% della domanda energetica globale, a uno pulito e rinnovabile. Il *Global stocktake*[5], ovvero il testo definitivo del primo inventario delle azioni compiute dagli Stati, da effettuare ogni cinque anni, ammonisce sul fatto che i Paesi firmatari siano in netto ritardo sull'*Accordo di Parigi* e devono quindi presentare nuovi impegni determinati sulla riduzione delle emissioni a livello nazionale entro il 2025. Nel documento è indicata la necessità impellente di ridurre le emissioni climalteranti del 43% entro il 2030 e del 60% entro il 2035, rispetto al 2019, per centrare l'obiettivo 1,5°C. Inoltre, la decisione ONU esorta i Paesi ad attuare politiche di allontanamento dalle fonti fossili in modo equo e ragionato entro il 2030, in modo da raggiungere la neutralità climatica entro il 2050. Per quanto attiene alla mitigazione, la *COP 28* suggerisce di triplicare le fonti rinnovabili e raddoppiare l'efficienza energetica entro il 2030, accelerare la riduzione graduale del carbone non abbattuto e di ridurre le emissioni di metano e quelle del trasporto su strada, nonché di eliminare gradualmente e il prima possibile i sussidi ai combustibili fossili.

L'UE, dunque, chiede azioni concrete per eliminare gradualmente i combustibili fossili in tutti i sistemi energetici a livello globale, in particolare il carbone, e spingerà per un linguaggio che rifletta tale decisione finale. Per sostenere l'attuazione del *Global Pledge,* la Presidente von der Leyen ha annunciato che nei prossimi due anni investirà 2,3 miliardi di euro dal bilancio UE per sostenere la transizione energetica nel nostro vicinato

5 United Nations, *Global Stocktake*, 2023, https://unfccc.int/topics/global-stocktake, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

e in tutto il mondo. L'UE si avvarrà anche del suo programma faro *Global Gateway*[6] che mira ad affrontare le sfide globali più urgenti, dalla lotta ai cambiamenti climatici al miglioramento dei sistemi sanitari e al rafforzamento della competitività e della sicurezza delle catene di approvvigionamento globali. Per continuare a sostenere la transizione verso l'energia pulita, il *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency* si pone come uno strumento chiave per la comunità internazionale per misurare i progressi e mantenere la rotta nel raggiungimento degli obiettivi di temperatura di Parigi. Con il sostegno dell'AIE e dell'IRENA, una revisione annuale degli sviluppi mondiali che contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi globali dell'11 TW e del 4% dei miglioramenti annuali dell'efficienza energetica sarà pubblicata ogni anno prima della *COP*. La Commissione lavorerà a stretto contatto con le istituzioni finanziarie europee, quali la Banca Europea per gli Investimenti e la Banca Europea per la Ricostruzione e lo Sviluppo, al fine di rispettare gli impegni finanziari connessi all'impegno. L'iniziativa di fissare obiettivi globali per le energie rinnovabili e l'efficienza energetica è stata annunciata per la prima volta dalla Presidente von der Leyen al *Forum delle principali economie* il 20 aprile 2023. Nell'ambito del *Green Deal* Europeo, l'UE ha innalzato i suoi obiettivi nazionali per l'impiego delle energie rinnovabili e il miglioramento dell'efficienza energetica, aprendo la strada a livello globale alla transizione verso l'energia pulita. Entro il 2030 l'UE raggiungerà un minimo del 42,5% di energie rinnovabili nel suo mix energetico e mirerà al 45%. Anche in questo decennio l'UE si è impegnata a migliorare l'efficienza

6 Commissione Europea, *Strategia Global Gateway*, 2021, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/stronger-europe-world/global-gateway_it, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

energetica dell'11,7%. Oltre agli impegni a livello comunitario, la missione esorta i singoli a modificare i comportamenti che possano mettere a repentaglio gli ecosistemi e ad adottare comportamenti rispettosi dell'ambiente. In tal senso le attività educative che connettono docenti, studenti e comunità con l'ambiente, contribuiscono a formare e a fare *empowerment* con i singoli e le comunità affinché facciano la loro parte.

La missione "Più digitale" mira a digitalizzare i Paesi UE per livellare i divari. Attraverso i finanziamenti i cittadini comunitari potranno connettersi con la rete 5G e a banda larga ultraveloce, ricevere un'identità digitale (*e-ID*) che renderà più semplice l'accesso ai servizi pubblici online e renderà più sicuri i dati personali. Le città europee diventeranno più intelligenti ed efficienti (*smart cities*) e gli acquisti online saranno più sicuri. Inoltre, l'intelligenza artificiale aiuterà a combattere i cambiamenti climatici e a migliorare l'assistenza sanitaria, i trasporti e l'istruzione. Come sottolinea una ricerca dell'Indire, l'intelligenza artificiale (IA) è penetrata nella nostra routine quotidiana e nella nostra vita professionale, portando sia benefici che potenziali rischi e trasformando diversi settori, inclusa l'istruzione[7]. L'IA offre la possibilità di contribuire in modo significativo all'istruzione potenziando esperienze di apprendimento personalizzate o automatizzando procedure amministrative e permettendo di prendere decisioni informate basate sui dati. Il ruolo dell'IA nei processi di apprendimento ha una natura capillare e pervasiva che comprende diverse di-

7 UNICEF, *Policy guidance on AI for children*, novembre 2021, https://-www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

mensioni: educazione con l'IA, sull'IA e per IA[8]. Come suggerito dal Consiglio d'Europa[9] diventa sempre più urgente sia per gli educatori che per gli amministratori scolastici familiarizzare con l'IA e con l'uso dei dati per consentire un impiego corretto, responsabile ed etico di queste tecnologie, sbloccandone il pieno potenziale.

Già nel 2019, prima della pandemia e prima dello stanziamento dei fondi di *Next Generation EU*, P. Malavasi osservava che "educare robot" implica "porre l'accento *in* e *con* le tecnologie su persone e reti generative che condividono una cultura della prossimità"[10]. Il digitale diventa così un attivatore e un filo conduttore delle cinque missioni.

La missione "Europa più sana" muove dalla consapevolezza che tutti noi siamo stati colpiti dalla pandemia di Coronavirus, a livello fisico, psicologico e sociale. Rendere l'Europa più sicura e più sana ci permetterà di essere preparati a qualsiasi crisi futura. Grazie al pacchetto fondi sarà possibile proteggerci al meglio dalle minacce sanitarie, aumentare gli investimenti nella ricerca e nell'innovazione; modernizzare i sistemi sanitari per garantire che gli ospedali di tutti i paesi dell'UE abbiano accesso alle nuove tecnologie e alle forniture mediche di cui hanno bisogno e finanziare la formazione dei professionisti del

8 Si veda J. Newint Gori, "A snapshot of the evolving landscape of artificial intelligence in education", *Ital-IA 2023: 3rd National Conference on Artificial Intelligence*, organized by Cini, May 29-31, Pisa, Italy, 2023.

9 W. Holmes, J. Persson, I.A. Chounta, B. Wasson, V. DimitroVA, *Artificial Intelligence and Education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law,* Council of Europe, Strasburg, 2022. https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

10 P. Malavasi, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano, 2019, p. 31.

settore medico e sanitario in Europa. A livello di comunità, è importante sottolineare come una corretta alimentazione e un corretto stile di vita aiutino a mantenere la salute.

La missione "Europa più forte" mira a costruire un'Europa più forte e più resiliente. Per fare ciò, i giovani verranno incoraggiati a studiare le discipline scientifiche e tecnologiche, che aprono loro le porte verso le professioni verdi e digitali del futuro; verranno sostenuti l'istruzione superiore e gli apprendistati e verranno offerti prestiti e sovvenzioni ai giovani imprenditori. L'UE sta anche sostenendo la ripresa dalla crisi di diversi settori, quali il turismo, la cultura e le arti in tutta l'Unione, rendendoli più digitali e sostenibili.

L'ultima missione "per un'Europa più egualitaria" è mossa dal desiderio che tutti i cittadini europei abbiano pari opportunità, a prescindere dal luogo in cui vivono, e dall'intenzione di celebrare la diversità in ogni sua forma. Tra le azioni messe in campo ci sono la lotta contro il razzismo e la xenofobia; la promozione dell'uguaglianza di genere e l'emancipazione femminile; la protezione dei diritti della comunità LGBTQIA++ e il contrasto alle diverse forme di discriminazione. Per fare questo è necessario rafforzare il diritto dell'UE affinché giunga a contemplare tutte le forme di incitamento all'odio e di reati generati dall'odio. Ma "uguaglianza" significa anche pari opportunità economiche e sociali per tutti: *Next Generation EU* promuove opportunità di lavoro per le persone con disabilità e per coloro che vivono in zone rurali, remote o svantaggiate e sostiene l'accesso all'istruzione per bambine e bambini con situazioni di partenza svantaggiate.

Appare chiaro come le cinque missioni di *Next Generation EU* siano in continuità con i 17 Obiettivi di *Agenda 2030*, consolidando la certezza che un'Europa (e un mondo) più giusta, equa e sostenibile si possa costruire solo rafforzando investi-

menti e competenze nei diversi ambiti e sottolineano il ruolo centrale dell'educazione come attivatore dei diritti globali.

3.2 La collaborazione tra scuole europee: *Erasmus+*

Tra gli strumenti offerti dall'UE per realizzare la missione "Europa più forte" vi sono diversi programmi, da *Erasmus+*[11] alla *Garanzia dell'UE per i Giovani*[12].

Il programma *Erasmus+*, che per il periodo 2021-2027 ha un *budget* stanziato di circa 26 miliardi di euro e di cui è agenzia italiana l'Indire, è il *Programma europeo per l'istruzione, la formazione, i giovani e lo sport. Erasmus+* offre diverse opportunità, tra cui studiare, formarsi, insegnare ed effettuare esperienze di lavoro o di volontariato; realizzare attività di cooperazione tra istituzioni educative e formative in tutta Europa e intensificare la collaborazione tra il mondo del lavoro e quello dell'istruzione per lo sviluppo del capitale umano e sociale, non solo in Europa, ma anche in altre nazioni beneficiarie del progetto, in un'ottica che punta fortemente all'internazionalizzazione e allo scambio di buone pratiche.

Il Programma è gestito dalla Commissione Europea, DG Istruzione e Cultura[13], con l'ausilio dell'Agenzia Esecutiva per

11 Commissione Europea, *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport,* https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

12 Commissione Europea, *Il rafforzamento della garanzia per i giovani*, https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=it, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

13 Commissione Europea, *European Education Area. Quality education and training for all,* https://education.ec.europa.eu/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura[14] e le Agenzie Nazionali dei paesi partecipanti. Tra le opportunità per la mobilità e la cooperazione vi sono diversi ambiti: l'istruzione scolastica, l'istruzione e la formazione professionale, l'istruzione superiore, la gioventù, l'educazione degli adulti, lo sport e le azioni "Jean Monnet", che hanno come obiettivo quello di sostenere l'insegnamento e la ricerca nel campo degli studi sull'Unione Europea in tutto il mondo, con particolare enfasi sul processo di integrazione tra Stati. I punti focali del Programma sono l'inclusione sociale, la sostenibilità ambientale, la transizione verso il digitale e la promozione della partecipazione alla vita democratica da parte delle generazioni più giovani.

L'ambiente e l'azione per il clima sono priorità chiave per l'UE: il *Green Deal* Europeo riconosce la centralità del ruolo svolto da scuole, istituti di formazione e università per instaurare con gli alunni, i genitori e la comunità un dialogo sui cambiamenti necessari per il successo della transizione verso la neutralità climatica entro il 2050. Il programma *Erasmus+* rappresenta uno strumento chiave per lo sviluppo di conoscenze, competenze e atteggiamenti riguardo ai cambiamenti climatici e allo sviluppo sostenibile, sia nell'Unione Europea che nel resto del mondo. Le opportunità di mobilità in ambiti verdi e orientati al futuro sono destinate ad aumentare e a favorire sempre di più lo sviluppo delle competenze, migliorando le prospettive di carriera e impegnando i partecipanti su temi strategici per la crescita sostenibile del pianeta, con particolare at-

14 Commissione Europea, *European Education and Culture Executive Agency (EACEA),* https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/european-education-and-culture-executive-agency_it, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

tenzione all'agricoltura sostenibile, alla gestione delle risorse naturali, alla difesa del suolo e alla bioagricoltura.

La sostenibilità ambientale è una priorità orizzontale del programma e vengono quindi privilegiati i progetti vòlti a sviluppare competenze, metodologie e strategie *green* con programmi orientati al futuro. *Erasmus*+ sostiene l'uso di pratiche innovative tese a rendere i discenti, il personale e gli animatori socioeducativi reali fattori di cambiamento attraverso attività sul risparmio di risorse, la riduzione del consumo energetico e dei rifiuti, la compensazione delle emissioni dell'impronta di carbonio, l'adozione di scelte più sostenibili in termini di prodotti alimentari e di mobilità ecc. In fase di selezione vengono privilegiati quei progetti che prevedono un approccio rispettoso dell'ambiente e che favoriscono i cambiamenti sotto il profilo comportamentale.

La dotazione finanziaria di *Erasmus*+ per il periodo 2021-2027 è stata quasi raddoppiata rispetto al periodo precedente 2014-2020: le tematiche centrali, infatti, rispecchiano le necessità sociali, economiche e ambientali che con la pandemia da Covid-19 sono diventate sempre più impellenti e che si concretizzano, *de facto*, con le cinque missioni di *Next Generation EU*.

Oltre all'Indire, che in Italia gestisce l'ambito istruzione, le altre competenze sono affidate ad Agenzie nazionali competenti su ambiti diversi, ovvero Inapp per la formazione professionale e l'Agenzia Nazionale per i Giovani per il settore giovanile.

Per quanto concerne l'istruzione, l'Agenzia *Erasmus*+ Indire opera con il coordinamento della Commissione Europea, DG Istruzione e Cultura e del Ministero dell'Istruzione e in collaborazione con le Agenzie Nazionali dei 33 Paesi partecipanti al programma, per quanto attiene all'istruzione scolastica,

l'educazione degli adulti e l'istruzione superiore-universitaria, che comprende Università, Alta Formazione Artistica e Musicale, Scuole Superiori per Mediatori linguistici e Istituti Tecnici Superiori.

L'Agenzia è responsabile a livello operativo nei settori scuola; istruzione superiore; l'educazione degli adulti su attività concernenti l'informazione e la consulenza sul Programma; l'orientamento nella ricerca di partner – azione strategica per l'attuazione di azioni internazionali e per la monitorizzazione delle stesse –; la consulenza in fase di candidatura che viene valutata e selezionata con la collaborazione di esperti esterni; l'assistenza alle istituzioni beneficiarie di finanziamento durante l'intero ciclo di vita del progetto; il monitoraggio qualitativo e il controllo amministrativo, procedurale e finanziario dei progetti approvati; l'organizzazione di eventi formativi e informativi; il supporto alla valorizzazione e disseminazione delle esperienze; il rapporto con i *media* per le informazioni sul programma e la diffusione delle esperienze. Tali azioni risultano centrali per l'efficacia dei progetti e per la loro scalabilità, nonché per la disseminazione di buone pratiche tra i Paesi che aderiscono al Programma e che possono riprendere e implementare azioni già messe in campo, sviluppando partenariati tra paesi diversi.

Indire sostiene progetti per la *Mobilità individuale ai fini di apprendimento* (*Key Action* 1), un'azione simbolo del programma e che si esplica nella mobilità di studenti dei tre cicli del percorso universitario. Nel periodo 2021-2027 è resa possibile la mobilità del personale della scuola e quella degli alunni, con corsi di formazione, *job-shadowing*, ovvero un'azione *peer-to-peer* in cui, attraverso la mobilità di un gruppo di alunni o di una classe presso una scuola europea, si impara tra pari. Grazie a *Erasmus+* è inoltre possibile invitare esperti e ospitare docenti

in formazione e organizzare visite preparatorie propedeutiche ad altre attività del progetto. All'interno dell'Azione *Key Action 1* per gli studenti delle scuole è possibile la mobilità individuale per un periodo di studio in una scuola ospitante in un Paese del programma, per un breve periodo o fino all'intero anno scolastico. In tal modo si dà l'opportunità ai partecipanti di confrontare le conoscenze e le competenze acquisite nel paese di appartenenza con quelle del paese ospitante, comprendendo l'importanza delle *soft skills* e rafforzandole attraverso il confronto con altre culture.

L'Agenzia gestisce, negli ambiti di competenza, anche i Progetti di cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche (*Key Action 2*), i partenariati strategici per lo sviluppo, il trasferimento e l'attuazione di pratiche innovative a livello organizzativo/istituzionale, locale, regionale, nazionale ed europeo. La *Key Action 2* per le scuole mira a migliorare le competenze del personale della scuola e rafforzare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento; ampliare la conoscenza e la comprensione delle politiche e delle pratiche educative dei paesi europei; innescare cambiamenti in termini di modernizzazione e internazionalizzazione delle scuole; creare interconnessioni fra istruzione formale, non formale, formazione professionale e mercato del lavoro; promuovere attività di mobilità all'estero per gli alunni e lo staff delle scuole, anche a lungo termine; accrescere le opportunità per lo sviluppo professionale e per la carriera del personale della scuola e aumentare la motivazione e la soddisfazione nel proprio lavoro quotidiano.

Le suddette attività, come e più del caso della mobilità degli studenti, attraverso il confronto e il contatto diretto con altre pratiche educative, aiuta a individuare metodologie educative innovative o a rafforzare le competenze su alcune pratiche con-

solidate nel Paese che si visita. Nella *Key Action 2* si prevedono anche i partenariati su piccola scala, accessibili a istituti e organizzazioni che non hanno esperienza di progettazione europea. Questo segmento risulta essenziale per allargare la progettazione europea ad ambiti che normalmente ne sarebbero rimasti esclusi, potenziandone quindi le possibilità di internazionalizzazione.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito sottolinea che "attraverso i temi dell'educazione ambientale, alla sostenibilità, al patrimonio culturale, alla cittadinanza globale è possibile stimolare, soprattutto nelle giovani generazioni, la consapevolezza del quotidiano esser parte di una comunità, locale e globale"[15] e che a tal fine è necessario sviluppare un'adeguata sensibilità ai temi del benessere personale e collettivo, dell'adozione di corretti stili di vita, alla lotta ai cambiamenti climatici, soprattutto in vista del 2030, per costruire società inclusive, giuste e pacifiche", e prosegue "L'estrema attualità richiede che tali tematiche vengano trattate in una prospettiva globale, scientificamente e internazionalmente condivisa, attenta ai principi della sostenibilità ecologica, sociale ed economica: è necessario che costituiscano oggetto di riflessione collettiva e continuativa, in un'ottica interdisciplinare, anche nell'ambito del dialogo interculturale e dell'educazione alla solidarietà, alla pace, alla legalità"[16]. A tal proposito risulta interessante l'offerta formativa di *Erasmus+* rivolta ai docenti: nel 2024 sono stati realizzati dei corsi residenziali di una settimana in due città italiane (Bologna e Palermo) e a Tenerife, nelle Isole Canarie, dedicate allo

15 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Educazione ambientale e alla sostenibilità,* https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

16 *Ibidem*.

scambio di buone pratiche sull'*Outdoor Education*[17]. Il corso nasce dalla consapevolezza che l'*Outdoor Education* è una pratica che sta acquisendo sempre più importanza sia in Europa che fuori e alla quale si riconosce la capacità di mettere in contatto gli studenti con l'ambiente in cui vivono e di applicare le conoscenze e competenze acquisite nell'aula alla vita reale, rafforzando al tempo stesso le competenze sociali e le *soft skills*. Il corso si propone di offrire ai partecipanti – non solo personale docente, ma in generale a chi opera nelle scuole – le competenze di base e alcuni strumenti per mettere in pratica attività *outdoor* orientate al *problem solving* da svolgere nella natura, a scuola, nei parchi cittadini e nei contesti urbani. L'obiettivo è quello di fornire spunti e stimolare lo scambio di buone pratiche per integrare l'istruzione all'aria aperta con quella formale e integrarla nei programmi. È interessante notare come corsi di questo tipo aiutino la formazione continua dei docenti e stimolino il rafforzamento delle competenze e l'apertura verso pratiche ancora non consolidate, non solo attraverso la formazione frontale, ma soprattutto attraverso lo scambio diretto di esperienze e la sperimentazione in prima persona. Altro obiettivo dichiarato del corso è quello di creare reti di scuole e di docenti che possano tenersi in contatto e sviluppare partenariati anche dopo il termine del corso. *Erasmus+* promuove anche la rete di docenti e formatori *Outdoor* attraverso il sito *Outdoored*[18], che fornisce un'istruzione certificata di alta qualità basata sull'apprendimento nel mondo reale e su attività di ap-

17 Erasmus Training Courses, *Outdoor Education: a new way of teaching and learning*, https://www.erasmustrainingcourses.com/outdoor-education.html, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

18 Outdoored, https://outdoored.eu/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

prendimento all'aperto. Negli ultimi vent'anni *Outdoored* ha tenuto corsi di formazione per insegnanti in servizio coinvolgendo più di tremila insegnanti e presidi provenienti da quaranta paesi tra Europa, America, Asia e Australia e tra i partners organizzatori ci sono Svezia, Portogallo e Repubblica Ceca.

Grazie ad *Erasmus+* è stato realizzato un progetto promosso dall'Unione delle Terre d'Argine[19], che comprende i comuni modenesi di Campogalliano, Carpi, Novi di Modena e Soliera dal titolo *ORE-OutdooR Education*[20]. Il progetto, avviato nel 2022, ha una durata biennale e si è concluso nel 2024 e ha come focus lo scambio di buone pratiche inerenti le esperienze in natura.

A rappresentare l'Unione Terre d'Argine è la scuola d'infanzia "Pegaso", mentre a livello europeo i partners sono la scuola svedese Hellebergs forskola di Vanersborg, l'ASP "Marco Rossi Sidoli" di Fornovo (Parma) con il servizio sperimentale "Il Trenino Blu" e la scuola lettone "Daugavpils Pilsetas 27". Tra gli obiettivi specifici si annoverano la progettazione e l'organizzazione del contesto esterno, quale luogo di apprendimento e sperimentazione, anche in sicurezza e lo sviluppo di reciproca conoscenza e consapevolezza rispetto agli apprendimenti in natura. I risultati attesi si concentrano sull'incremento e il potenziamento delle competenze professionali di insegnanti e coordinatori didattici; la progettazione e l'allestimento di contesti esterni dove far fare esperienze polisensoriali ai bambini e alle bambine; la progettazione e l'allestimento di contesti ester-

19 Unione Terre d'Argine, https://www.terredargine.it/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

20 Unione Terre d'Argine*, Progetto Erasmus - ORE OutdooR Education*, 2022, https://servizi06.terredargine.it/it/progetti/387-ore-outdoor-education, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

ni dove poter acquisire competenze e conoscenze utili per promuovere il benessere psico-fisico delle bambine e dei bambini; lo scambio di buone pratiche tra gli insegnanti partecipanti per accompagnare i bambini e le bambine a prendersi cura della natura e dell'ambiente naturale; lo scambio di buone pratiche tra insegnanti per sostenere le curiosità delle bambine e dei bambini per l'ambiente naturale e accrescere la consapevolezza dei benefici dello stare all'aria aperta.

Le attività hanno avuto inizio nel novembre 2022 a Carpi con un incontro di lancio del progetto e sono proseguite con tre incontri di *job shadowing* con lo scambio tra insegnanti e le visite presso i servizi educativi coinvolti avvenuti nell'aprile 2023 presso le Terre d'Argine e Fornovo; nel mese di giugno 2023 in Svezia e a fine settembre 2023 in Lettonia. Nel mese di marzo 2024 si è tenuto il seminario conclusivo in Svezia, con l'obiettivo di condividere le buone pratiche apprese dai partner e le riflessioni attivate a seguito degli scambi tra insegnanti. La parte di sperimentazione delle buone pratiche apprese e la disseminazione dei risultati è avvenuto invece nel periodo compreso tra aprile e agosto 2024.

I Progetti *Erasmus+* si dimostrano quindi attivatori di quel processo di internazionalizzazione auspicato non solo dal Ministero dell'Istruzione del Merito, ma anche dalle azioni messe in campo da *Next Generation EU* che vedono nello scambio di buone pratiche, nello sviluppo del digitale, attraverso il quale scuole, docenti e reti di partenariati possono tenersi in contatto, nell'attenzione sempre crescente all'ambiente e al riconoscimento della natura un veicolo di conoscenza e di rafforzamento di *soft skills* e competenze sociali. L'istruzione, ancora una volta, si attesta come quel volano verso l'inclusione e il livellamento delle disparità sociali, economiche, culturali ed educative che troppo spesso, e soprattutto negli ultimi tre

anni, hanno creato divari tra diverse zone non solo d'Europa, ma all'interno della stessa nazione.

3.3 Le *Learning Cities* UNESCO per l'internazionalizzazione delle buone pratiche

Per la promozione della formazione continua e dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile di *Agenda 2030*, un ruolo centrale è giocato dalle *Learning Cities* dell'UNESCO. Nate nel 2015, esse stimolano la creazione di reti educative a livello comunitario e pongono così l'istruzione all'apice del processo di crescita, resilienza e potenziamento dei diritti.

Nel 2013 l'*International Review of Education* (IRE) ha dedicato un numero[21] alla *Piattaforma Internazionale di Learning Cities* UNESCO (IPLC) che sarebbe stata lanciata a Pechino nell'ottobre dello stesso anno. Già nelle sue intenzioni, la piattaforma aveva l'obiettivo generale di creare una rete globale per mobilitare le città e dimostrare come utilizzare efficacemente le loro risorse in ogni settore, sviluppando e arricchendo tutto il loro potenziale umano al fine di promuovere la crescita personale permanente, lo sviluppo dell'uguaglianza e della giustizia sociale, il mantenimento di una coesione sociale armoniosa e la creazione di prosperità. Le idee alla base dell'IPLC per lo sviluppo delle *Learning Cities* non erano certo nuove: l'idea di apprendimento basata sulle specificità locali e focalizzata sulla regione, città, o comunità può essere fatta risalire all'antica Grecia di circa 2500 anni fa, anche se il concetto moderno di cit-

21 M. Osborne, P. Kearns, J. Yang, "Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities", *Int Rev Educ*, LIX, 2013, pp. 409-423.

tà/regione di apprendimento è stato codificato alla fine del XX secolo[22]. L'articolo ripercorre le tappe che, a partire dal 1972, hanno portato all'ideazione delle *Learning Cities*: nel 1972 la relazione della Commissione Internazionale per lo Sviluppo dell'Educazione all'UNESCO, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*[23], introduce il concetto di "società di apprendimento" e invita gli Stati membri dell'UNESCO a riorganizzare le loro strutture educative su due basi: tutte le agenzie diventano erogatrici di istruzione e tutti i cittadini sono impegnati nell'apprendimento, sfruttando appieno le opportunità offerte dalla società. Nel documento del 1972 si legge che tutti i settori – pubblica amministrazione, industria, comunicazioni, trasporti – sono chiamati a partecipare alla promozione dell'istruzione. Le comunità locali e nazionali sono a tutti gli effetti istituzioni educative: in particolar modo, quando la città riesce a rimanere entro proporzioni umane, contiene un immenso potenziale fatto di strutture sociali e amministrative, delle sue reti culturali e non solo per la vitalità degli scambi che vanno avanti, ma anche perché costituisce una palestra per allenare il sentimento civico e quello dell'amicizia[24]. Nel 1996 la relazione della Commissione Internazionale per l'Istruzione del XXI Secolo dal titolo *Learning: The Treasure Within*[25] tenuta all'UNESCO ha sostenuto che il concetto di apprendimento per tutta la vita transita verso quello di una so-

22 Ivi, p. 409.

23 E. Faure, F. Herrera, A-R. Kaddoura, H. Lopes, A. Petrovsky, A. V., M. Rahnema, F.C. Ward, *Learning to be: The world of education today and tomorrow. The report to UNESCO of the International Commission on the Development of Education,* UNESCO/Harrap, Paris/London, 1972.

24 Ivi, p. 162.

25 J. Delors, *Nell'educazione un tesoro: Rapporto alla UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma, 1996.

cietà che offre molte e variegate opportunità di apprendimento, sia a scuola che nella vita economica, sociale e culturale. Il concetto di apprendimento per tutta la vita era considerato la chiave di accesso al XXI secolo: esso andava oltre la tradizionale distinzione tra formazione iniziale e continua e si collegava con un altro concetto spesso proposto, ovvero della società dell'apprendimento, in cui tutto il contesto offre l'opportunità di realizzazione del proprio potenziale[26].

Una maggior collaborazione con le famiglie, col mondo dell'industria e delle imprese, con le associazioni di volontariato e, in generale, con le persone attive nella vita culturale è necessaria per realizzare l'obiettivo di comunità di apprendimento, dove vi sia spazio per diversi approcci e diversi destinatari, in un'ottica di crescita comune. Nella costruzione di una società dell'apprendimento, i governi nazionali giocano un ruolo di primo piano: ma poiché un paese è la somma delle sue regioni, città e comunità, ed è nelle regioni, città e comunità che si concretizzano le azioni e si esplicano le esigenze, un apprendimento efficace può nascere solo all'interno di comunità in grado di tenere coese le varie parti che le compongono. Negli ultimi anni, infatti, sempre più paesi hanno non solo accettato e condiviso il concetto di apprendimento permanente, riconosciuto come un principio guida per lo sviluppo educativo, ma hanno messo in atto azioni per concretizzarlo.

Il concetto di *learning cities* è stato implementato principalmente nei cosiddetti "paesi sviluppati", nati inizialmente da iniziative dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) a partire dagli anni Settanta del secolo scorso e dalla Commissione Europea agli inizia degli anni 2000. Lo studio dell'OCSE del 1993 intitolato *City Strategies*

26 Ivi, p. 38.

for Lifelong Learning[27] ha esaminato la promozione del concetto di apprendimento in sette città dei suoi stati membri: Adelaide (Australia), Edmonton (Canada), Edimburgo (Scozia), Göteborg (Svezia), Kakegawa (Giappone), Pittsburgh (Stati Uniti) e Vienna (Austria). In queste città l'istruzione occupa un posto di prim'ordine nelle strategie e nelle politiche atte a migliorare le prestazioni economiche e a promuovere lo sviluppo sostenibile, nonché a migliorare la vita dei propri abitanti.

Nel 2000 l'OCSE ha promosso ulteriori lavori con l'attuazione di un progetto relativo alle regioni di apprendimento in cinque siti europei: Andalusia (Spagna), Oresund (Danimarca), Jena (Germania), Thames Gateway (Inghilterra) e Vienna (Austria)[28].

Come risposta all'*Agenda di Lisbona* del 2000[29], che mirava a basare l'economia europea sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, attraverso metodi di crescita economica sostenibile e creando numerosi posti di lavoro e una maggiore coesione sociale[30], la Commissione Europea ha puntato molto sull'importanza dell'apprendimento permanente e sul ruolo chiave giocato dalle regioni. L'iniziativa denominata *R3L initiative. European Networks to promote the local and regional dimensions of lifelong learning* [31], alla cui base vi è l'idea di

27 D. Hirsch, *City strategies for lifelong learning*, OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), Paris, 1993.

28 N. Longworth, *Towards a European Learning Society (TELS). Project report presented to the European Commission*, DGEaC (Directorate-General for Education and Culture), Brussels, 2000.

29 Commissione Europea, *Communique of the Lisbon Summit of the Education Committee of the Council of the EU Strategy for Lifelong Learning*, Luxembourg, European Commission Publications, 2001, https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

30 Ivi, par. V.

accelerare la costituzione di una rete delle regioni di apprendimento, stimola la cooperazione europea nell'istruzione e nell'apprendimento permanente, favorendo un proficuo scambio di esperienze e di buone pratiche.

Per dare una risposta concreta alla rapida evoluzione del mondo, che implica la ridefinizione delle norme sociali, economiche e politiche, nel 2015 l'UNESCO ha istituito la *Global network of learning cities*[32], una rete di comunità e di città di apprendimento. Il progetto nasce nelle regioni sviluppate ma si sta rapidamente rafforzando anche nei Paesi in Via di Sviluppo e oggi sono ben 294 città di 76 paesi a fare parte della rete. L'Italia ne conta sei: Torino (2016), Fermo (2018), Palermo (2019), Lucca e Trieste (2020), Reggio Calabria (2022).

Il progetto delle *Learning Cities* UNESCO si basa su studi antropologici e sociali che hanno dimostrato che "i cittadini che acquisiscono nuove conoscenze, abilità e attitudini in una vasta gamma di contesti, sono meglio attrezzati per adattarsi ai cambiamenti sociali e ambientali"[33]. L'apprendimento permanente e l'idea di una società conoscitiva, giocano un ruolo di primo piano nella delicata fase di transizione tra le generazioni attuali e la costruzione di una società che sia davvero sostenibile.

Il *lifelong learning* è una caratteristica essenziale per garantire la crescita umana e sociale dell'umanità e per questo l'UNESCO, che ha tra i suoi mandati la promozione della cultura e dell'educazione, attraverso le *Learning Cities* intende promuo-

31 Commissione Europea, *Information note: The "R3L initiative" European Networks to promote the local and regional dimensions of lifelong learning.* Brussels, European Commission, 2003.

32 UNESCO, *Global Network of Learning cities,* https://www.uil.UNESCO.org/en/learning-cities?hub=38, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

33 *Ibidem*.

vere l'apprendimento dalla fascia 0-6 fino agli studi universitari; rinnovare e potenziare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità; facilitare l'apprendimento nei luoghi di lavoro; estendere l'uso delle moderne tecnologie per l'apprendimento; migliorare la qualità e favorire l'eccellenza nell'apprendimento; coltivare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita. Il bando per entrare a far parte della Rete Mondiale delle *Learning Cities*[34] viene pubblicato dall'UNESCO ogni due anni e, in linea generale, prevede che le città candidate si impegnino a promuovere la cultura, l'istruzione lungo tutto l'arco della vita e la cooperazione internazionale. Alle *Learning Cities* viene inoltre richiesto di mettere in atto progetti e attività vòlte a promuovere e realizzare i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile di *Agenda 2030*. La Commissione Nazionale per l'UNESCO di ciascun paese può sottoporre fino a tre candidature all'*UNESCO Global Network of Learning cities | Institute for Lifelong Learning: o*gni tre anni le città che fanno parte del *Global Network of Learning Cities* (CNLC) si riuniscono per condividere sfide, soluzioni e buone pratiche per la promozione dell'apprendimento permanente nei rispettivi paesi. Nel 2021 la quinta *Conferenza Internazionale* si è svolta a Yeonsu (Repubblica di Corea) dal 27 al 30 ottobre e nel corso dei lavori è stata adottata la *Yeonsu Declaration for Learning Cities – Building healthy and resilient cities through lifelong learning*[35], nella quale sindaci, vicesindaci, funzionari e rappresentanti di 229 città di appren-

34 UNESCO, *Global Network of Learning cities – Join the network,* https://www.uil.UNESCO.org/en/learning-cities?hub=38, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

35 UNESCO, *Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning,* 29 ottobre 2021, https://www.uil.-UNESCO.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/04/iclc5_yeonsudeclaration.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

dimento in 64 paesi in tutto il mondo, Ministri dell'Istruzione, esperti, rappresentanti delle agenzie delle Nazioni Unite, esponenti del settore privato, organizzazioni regionali, internazionali e della società civile, si sono impegnati a costruire città sane e resilienti attraverso l'apprendimento permanente.

Partendo dalla consapevolezza che la pandemia da Covid-19 ha creato una crisi senza precedenti, mettendo a repentaglio la salute delle persone e costretto i governi di tutto il mondo a sospendere l'attività didattica con una ricaduta su 1,6 miliardi di bambini e studenti in più di 190 paesi e su molti discenti adulti, con un profondo impatto sulla salute mentale e sul benessere, i partecipanti si sono concentrati sul ruolo chiave giocato dalle città per promuovere l'apprendimento per la salute e rafforzare la resilienza.

La pandemia da Covid-19 ha colpito più duramente le popolazioni vulnerabili e ha alimentato le già profonde disuguaglianze nelle città, aggravando i problemi preesistenti e dando origine a nuove forme di disuguaglianza: tali problemi richiedono una risposta collettiva attraverso l'istruzione e l'apprendimento permanente per scongiurare il rischio di un ulteriore aumento della disuguaglianza sanitaria. La Rete delle *Learning Cities* UNESCO si è impegnata anche in questo frangente per promuovere la salute, l'alfabetizzazione tra le popolazioni locali e la loro capacità di ampliare le strategie innovative. Nel documento si rileva la volontà delle *Learning Cities* di impegnarsi a porre al centro delle agende l'apprendimento permanente per la salute e lo sviluppo della resilienza, riconoscendone l'influenza sugli sviluppi delle città verso la sostenibilità. Per attuare opportune politiche e iniziative educative, è necessario prestare attenzione ai fattori contestuali specifici di ciascuna città, al fine di coinvolgere tutti i cittadini nelle iniziative di formazione. In grande considerazione è tenuta la percezione sociale e culturale

delle comunità locali sulle questioni legate alla salute, con una particolare attenzione alle comunità indigene. Per rispondere alle crisi, si ipotizzano piani locali coordinati per la conservazione e la fornitura dei servizi essenziali, quali i servizi medici di emergenza, la salute sessuale e riproduttiva, l'istruzione, i trasporti pubblici, gli alloggi e i servizi igienico-sanitari.

La crisi pandemica ha insegnato l'importanza di una corretta formazione di tutti gli strati della società affinché siano in grado di autotutelarsi, prevenire il dilagare dei contagi e tutelare le fasce più vulnerabili. La definizione di un nuovo paradigma per l'apprendimento della salute nelle città è quindi un concetto che comprende salute e benessere e una risorsa sociale per l'alfabetizzazione sanitaria, che deve avvenire attraverso la capacità di individuare, comprendere e valutare criticamente le informazioni sanitarie, anche attraverso la tecnologia, e applicare tali informazioni per risolvere i problemi di salute. La cittadinanza per la salute può avere un impatto sociale più ampio e contribuire al bene comune e alla salute globale attraverso una maggiore *agency* dei giovani sulla responsabilità della propria salute e di quella delle comunità. Le *Learning Cities* si impegnano inoltre a fronteggiare eventuali crisi future attraverso la mitigazione dei divari culturali e sociali causati dalla sospensione dell'attività didattica potenziando le conoscenze tecnologiche per tutte le fasce di cittadini e l'innovazione e garantendo che le opportunità di apprendimento coinvolgano e rispondano alle esigenze delle popolazioni vulnerabili, compresi i bambini.

È importante sottolineare la consapevolezza emersa circa l'intersezionalità delle vulnerabilità, ovvero il fatto che una stessa persona possa sperimentare più forme di svantaggio allo stesso tempo, e che le persone meno istruite siano anche meno alfabetizzate a livello sanitario.

Grande attenzione viene data anche all'utilizzo degli spazi informali all'interno delle città per promuovere la salute e sviluppare la resilienza: case, quartieri locali, luoghi di lavoro, spazi verdi, trasporti pubblici, la sfera digitale. Ampliare la portata del coinvolgimento delle parti interessate nell'apprendimento permanente a livello di città, compresi i professionisti della salute, nonché gli *stakeholders* della progettazione urbana, fa sì che il settore sanitario sia ben rappresentato, nella consapevolezza che le decisioni di pianificazione urbana hanno un impatto sulla salute e sull'apprendimento. Tutto ciò alimenta gli sforzi per raggiungere i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile del 2030 attraverso la loro divulgazione ai cittadini, con una particolare attenzione a quegli obiettivi e sotto obiettivi che, in seguito alla pandemia, si sono rivelati più urgenti: SDG 3 (salute e benessere); SDG 4 (istruzione inclusiva, equa e di qualità e opportunità di apprendimento permanente per tutti); SDG 5 (parità di genere); SDG 8 (occupazione e lavoro dignitoso); SDG 11 (città inclusive, sicure, resilienti e sostenibili) e SDG 13 (lotta al cambiamento climatico).

Capitolo IV

Approcci educativi per la sostenibilità

Il presente capitolo affronta l'analisi di alcune prospettive pedagogiche[1], già menzionate nei capitoli precedenti, che, integrate ai *curricula* di istituto, possono rafforzare le competenze di sostenibilità.

Le pratiche analizzate sono l'*Outdoor Education*, il *Service Learning* e il *Social Emotional Leaning* unito all'approccio *Whole School.* Come si evince dalla scelta di non tradurre ufficialmente tali prospettive, esse non sono ancora radicate nell'*habitus* culturale italiano, sebbene anche grazie ai fondi *PNRR* siano molte le iniziative formative messe in campo che utilizzano questi approcci. Ancora una volta i fondi di *Next Generation EU* si attestano come viatico per la costruzione di un'Europa in grado di affrontare la complessità del mondo in cui viviamo e la velocità dei cambiamenti che inducono alla flessibilità e alla creatività anche nelle pratiche educative. In Italia, già a partire dal 2014 con il movimento delle *Avanguar-*

1 A tal proposito si esplica che nel presente lavoro si fa riferimento al *Service Learning,* all'*Outdoor Education* e al *Social Emotional Learning* come "prospettive pedagogiche", riprendendo I. Fiorin che sottolinea come il *Service Learning* non sia solo una metodologia didattica, ma una vera e propria prospettiva pedagogica che mira a formare cittadini responsabili attraverso l'interazione con il territorio e la comunità. Si veda I. Fiorin, *Apprendere Servendo. Il Service Learning nel contesto italiano*, Scholè Morcelliana, Brescia, 2016.

die Educative promosso da Indire, e poi da *Scuola Futura*, tali prospettive pedagogiche vengono analizzate alla luce di progettualità messe in campo dalle scuole di ogni ordine e grado. L'analisi e la divulgazione dei risultati ottenuti possono aiutare altre scuole ad attuare la medesima progettualità in stretta sinergia con i territori di appartenenza, calando il contesto di apprendimento in una dimensione più vasta in cui il senso di comunità educante si fa pregno di significato.

4.1 *Outdoor Education*

G. Del Gobbo rileva come il tema dell'educazione si ponga in maniera trasversale rispetto al cambiamento culturale e strutturale che la sostenibilità richiede: la grande sfida dei nostri tempi è la creazione di comunità e società che siano ecologicamente sostenibili, nella consapevolezza che la sostenibilità non sia del singolo individuo, ma del sistema nel suo complesso e nelle sue relazioni[2]. Il tema delle competenze green, o *green skills*, richiama fortemente, dunque, un'azione educativa/formativa non solo a supporto della necessaria riconversione e riorganizzazione dei processi economici (*greening*), ma soprattutto per sostenere una diffusa responsabilità rispetto all'ambiente, nella direzione di una *green society* oltre che della *green economy*. Come sottolinea anche A. Vischi "negli ultimi anni si è dedicata molta attenzione ai pericoli che l'azione umana provoca sull'ambiente, il cui lavoro non può essere ridotto agli

2 Cfr. G. Del Gobbo, "Professioni educative non-teaching per il green skills development", in G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, *Attori e sistemi della formazione*, Editpress, Firenze, 2021, *1*, pp. 49-96.

elementi che lo compongono, ma consiste anche nelle opportunità che esso offre alle persone"[3]. In questo contesto, caratterizzato da una crescente consapevolezza del legame tra responsabilità, ambiente e sviluppo sostenibile, l'attenzione verso i professionisti dell'educazione è aumentata significativamente. Questi professionisti sono chiamati a sviluppare schemi mentali (*mindset*) che permettano di affrontare la vita quotidiana e professionale in una prospettiva di sostenibilità. La professionalizzazione di questo ambito è da tempo oggetto di riflessione ma oggi rappresenta una sfida e un'opportunità ancora più urgente. Esiste una crescente necessità di professionisti in grado di ideare, progettare e gestire nuovi percorsi di educazione alla sostenibilità ambientale in vari settori: dalla scuola all'educazione non formale di giovani e adulti, dalla formazione professionale all'istruzione superiore. Questi professionisti devono essere in grado di innovare i percorsi esistenti, con particolare attenzione alla formazione dei formatori e degli educatori stessi[4].

Con l'entrata in vigore della *Legge 92/2019* sull'educazione civica, le istituzioni scolastiche sono chiamate ad aggiornare i *curricula* di istituto e l'attività di programmazione didattica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, al fine di sviluppare "la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società"[5]. Inoltre, esse devono promuovere la conoscenza e l'attuazione consapevole dei regolamenti di istituto, dello *Statuto delle studentesse e degli studenti* e del *Patto educativo di corresponsabilità*,

3 A. Vischi, *Riflessione pedagogica e culture di impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale,* Vita e Pensiero, Milano, 2011, p. 113.

4 *Ibidem*.

5 Articolo 2, comma 1 della *Legge 20 Agosto 2019, n. 92*.

esteso anche ai percorsi di scuola primaria, come terreno di esercizio concreto per sviluppare "la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità"[6].

Tra le prospettive pedagogiche vòlte a promuovere una cittadinanza attiva e la tutela dell'ambiente vi è l'*Outdoor Education* (OE). Come visto nel paragrafo 3.2, l'*Outdoor Education*[7] si riferisce alle teorie e pratiche pedagogiche che valorizzano lo spazio esterno in tutte le sue configurazioni – e dunque non solo naturale, ma anche urbano –, come ambiente di apprendimento e di benessere educativo. Tale prospettiva emerge a livello internazionale in risposta agli indicatori di disagio e malessere associati alla cosiddetta "società del benessere", tra cui la progressiva alienazione, fin dall'infanzia, delle esperienze a diretto contatto con l'ambiente naturale e i danni psicofisici causati dalla sedentarietà, legata alla prolungata permanenza in spazi scolastici e domestici. L'*Outdoor Education* propone quindi un radicale cambiamento nel modo di concepire e praticare l'educazione, promuovendo un uso dello spazio esterno non solo come contesto per l'apprendimento, ma come elemento centrale per favorire il benessere psicofisico degli studenti[8].

Sotto il termine *Outdoor Education* si comprende una vasta gamma di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva, svolta in ambienti esterni alla scuola, e impostata sulle peculiarità del territorio e del contesto sociale e culturale in cui

6 Articolo 1, comma 1 della *Legge 20 Agosto 2019, n. 92*.

7 J. D'angelo, S. Ritchie, S. Priest, B. Oddson, D. B. Scott, "Exploring the significance of early life outdoor experiences: a scoping review of retrospective outdoor methods", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, May 2024, pp. 1-22.

8 Si veda A. Bortolotti, A. Farnè, M. Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, 2018.

la scuola è inserita. L'offerta formativa dell'*Outdoor Education* include dunque una varietà di attività didattiche che spaziano da esperienze di tipo percettivo-sensoriale, come orti didattici, visite a fattorie, musei, parchi, a esperienze basate su attività socio motorie ed esplorative tipiche dell'*Adventure Education*, una metodologia[9] pedagogica che utilizza attività avventurose e sfide fisiche e mentali per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo personale. Tale metodologia si basa sull'idea che esperienze pratiche e coinvolgenti in contesti naturali o simili possano stimolare la crescita cognitiva, emotiva e sociale degli individui. Tra le caratteristiche principali dell'*Adventure Education* vi sono la sfida e l'avventura, ovvero il coinvolgimento in attività che richiedono abilità fisiche e mentali, come *orienteering*, arrampicata, *trekking*, vela, *rafting* e altre attività *outdoor*. Queste sfide sono progettate per essere fuori dalla zona di *comfort* degli studenti, promuovendo la resilienza e l'autosufficienza. Altro aspetto peculiare è l'apprendimento esperienziale, basato sull'idea che l'apprendimento avvenga attraverso l'esperienza diretta. Gli studenti riflettono sulle loro esperienze per trarre lezioni e comprendere meglio sé stessi e il mondo che li circonda. L'*Adventure Education* inoltre promuove la cooperazione e il lavoro di squadra: molte attività richiedono infatti la collaborazione e la comunicazione tra i partecipanti, sviluppando competenze sociali e di *leadership*. Tali competenze concorrono poi allo sviluppo personale perché portano al consolidamento di qualità personali come la fiducia in sé stessi,

9 Il termine "metodologia" viene utilizzato nel presente lavoro per la sua ricaduta operativa. A tal proposito si veda P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; L. Cadei, *La ricerca e il sapere per l'educazione*, Milano, Pubblicazioni dell'ISU Università Cattolica, 2005; P. Milani, E. Pegoraro, *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma, 2011.

la responsabilità, la capacità di risolvere problemi e il pensiero critico. La connessione con la natura favorisce un forte legame con l'ambiente naturale, promuovendo la consapevolezza ambientale e il rispetto per le diverse forme viventi. In tale ottica risulta chiaro come l'*Adventure Education* aiuti le persone a scoprire i propri limiti e a superarli, aumentando la fiducia in sé stessi e l'autoefficacia, e promuova la cooperazione, la comunicazione efficace e la *leadership*. È innegabile che l'attività fisica all'aperto contribuisca al benessere fisico e mentale, riducendo lo stress e migliorando l'umore. È anche per questo che l'*Adventure Education* è utilizzata in vari contesti educativi, incluse le scuole e le università, come parte del curriculum per sviluppare competenze trasversali e promuovere l'apprendimento attivo. La formazione aziendale utilizza spesso questa pratica per migliorare il lavoro di squadra, la *leadership* e la risoluzione dei problemi tra i dipendenti. In sintesi, l'*Adventure Education* rappresenta una metodologia pedagogica dinamica e sfaccettata che utilizza l'avventura e la sfida come strumenti per l'apprendimento e lo sviluppo olistico dell'individuo[10].

Originaria dei paesi nordeuropei, l'*Outdoor Education*, nata come risposta ai fenomeni di "indoorizzazione"[11] che, a partire

10 Cfr. A. Gigli, "L'adventure education nel lavoro socio educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze", in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche,* Carocci, Roma, 2018, pp. 119-138.

11 Per "indoorizzazione" si intende il fenomeno per cui le attività quotidiane, soprattutto quelle lavorative, educative e ricreative, vengono svolte prevalentemente all'interno di ambienti chiusi. Questo processo ha portato a un crescente distacco dall'ambiente naturale e a una diminuzione del tempo trascorso all'aperto. Le persone trascorrono una porzione significativa della loro giornata in ambienti chiusi, come case, uffici, scuole e centri commerciali. In tale contesto l'uso diffuso di dispositivi elettronici per lavoro, studio e intrattenimento ha contribuito a ridurre il tempo passato all'esterno e ha comportato un signi-

dalla Rivoluzione Industriale, hanno rappresentato l'espressione dei mutati rapporti tra uomo e ambiente, sta conoscendo una rapida diffusione anche in Italia.

Come sottolineato da R. Louv[12], la Rivoluzione Industriale ha segnato l'inizio di un cambiamento significativo, in quanto le persone hanno cominciato a lavorare in fabbriche e uffici piuttosto che all'aperto. La terza Rivoluzione Industriale, poi, ha visto l'introduzione di nuove tecnologie e ha cambiato il modo in cui le persone lavorano, studiano e si divertono, promuovendo attività che si svolgono principalmente al chiuso. Contestualmente, la crescita delle città e la costruzione di infrastrutture urbane hanno ridotto gli spazi verdi e le opportunità di attività all'aperto.

A lungo andare l'inattività fisica associata alla vita *indoor* può portare a problemi di salute come obesità, malattie cardiovascolari e diabete e la mancanza di esposizione alla luce naturale e il distacco dalla natura possono contribuire a disturbi come ansia, depressione e stress. Le attività al chiuso, inoltre, spesso limitano le interazioni sociali e possono ridurre le opportunità di sviluppo di competenze sociali.

Sebbene R. Louv abbia parlato dell'"indoorizzazione" e delle sue implicazioni nel 2005, risulta chiaro come la pandemia da Covid-19 abbia acuito la percezione di maggiore sicurezza e *comfort* all'interno rispetto all'esterno e abbia contribuito alla preferenza per gli ambienti chiusi.

L'"indoorizzazione" è un fenomeno complesso con profon-

ficativo aumento del comportamento sedentario, con implicazioni negative per la salute fisica e mentale. L'urbanizzazione e la costruzione di spazi sempre più artificiali hanno conseguentemente portato a una ridotta interazione con l'ambiente naturale.

12 R. Louv, *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, New York, 2005.

de implicazioni per la salute, lo sviluppo sociale e l'ambiente. Contrastarlo richiede un approccio integrato che promuova la vita all'aperto e ristabilisca il rapporto con la natura. L'*Outdoor Education* si propone oggi come una prospettiva pedagogica particolarmente rilevante, soprattutto alla luce degli stili di vita imposti dalla recente pandemia. Integrare l'apprendimento all'aperto nei programmi scolastici può quindi aiutare a ristabilire il contatto con la natura, ma per farlo è necessario creare spazi verdi accessibili e organizzare attività ricreative all'aperto, come la pianificazione di città e comunità con spazi pubblici e infrastrutture che incoraggiano la vita all'aperto.

Non è però sufficiente uscire dall'aula per parlare di *Outdoor Education*: è fondamentale che tale esperienza pedagogica comprenda sia l'interdisciplinarità, sia l'attivazione di relazioni interpersonali ed ecosistemiche. Per essere definita *Outdoor Education*, l'attività deve integrare vari campi del sapere (interdisciplinarità), favorire la collaborazione e le relazioni tra gli studenti (relazioni interpersonali), promuovere una connessione consapevole e rispettosa con l'ambiente naturale (relazioni ecosistemiche). Questi elementi assicurano che l'*Outdoor Education* sia un'esperienza completa e arricchente, che va oltre il semplice spostamento delle attività educative all'esterno. Nota S. Mazza come "Quello della scuola/e, in senso lato, è un luogo, spesso privilegiato, perché dentro le porte, con serrature importanti, si sono svolte le iniziazioni più significative"[13]: sarebbe quindi fuorviante vedere l'*Outdoor Education* come un'alternativa alla didattica *indoor*, ma andrebbe semmai immaginata "una scuola in grado di ripensare il proprio intreccio

13 S. Mazza, "Non aprite quella porta! Divagazioni sull'Outdoor Education", in C. Birbes (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018, p. 23.

contestuale di spazi, tempi, modi e relazioni e di trovare nel fuori uno specchio in cui ridefinirsi, ripensando il fare scuola, riconcettualizzando l'esterno come interlocutore vitale con cui dare forma all'apprendimento, al gioco, abitando gli spazi esterni e interni nella ricerca di significati"[14].

Il termine *Outdoor Education* non si riferisce quindi esclusivamente ad esperienze svolte in contesti naturali come giardini, fattorie, boschi, ma include anche percorsi didattici realizzati in ambienti urbani, quali musei, piazze, parchi cittadini. In questi contesti è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale, favorendo il pieno coinvolgimento del soggetto in formazione nelle dimensioni cognitive, fisiche, affettive e relazionali.

L'*Outdoor Education* muove dalla consapevolezza che l'ambiente naturale è una risorsa educativa, nonché asse portante del ventaglio di esperienze a supporto di uno sviluppo umano integrale, una prospettiva che favorisce il dialogo, l'apprendimento reciproco, la condivisione di esperienze, l'acquisizione di competenze anche al di fuori dell'aula scolastica[15].

Il movimento *Avanguardie Educative*, promosso da Indire nel 2014, sostiene le scuole nel loro cammino di autonomia ed ha attivato una linea di ricerca specifica sull'*Outdoor Education* il cui primo risultato è rappresentato dalle *Linee guida per la sua l'implementazione*[16]. Il documento chiarisce come nel-

14 C. Birbes, "Nella natura un tesoro", in C. Birbes (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018, p.14.

15 Cfr. C. Birbes (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018, p. VIII.

16 C. Giunti, P. Lotti, E. Mosa, M. Naldini, L. Orlandini, S. Panzavolta, L. Tortoli, et al. (a cura di), "*Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor Education*", Indire, Firenze, 2021.

l'*Outdoor Education* siano comprese una grande varietà di esperienze pedagogiche che si distinguono per una didattica attiva svolta in ambienti esterni alla scuola e impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata. Indire sottolinea inoltre come l'*Outdoor Education* non contempli solo le esperienze che si svolgono in contesti naturali – come il giardino della scuola, i parchi, le fattorie didattiche – ma anche i percorsi didattici realizzati in ambienti urbani – nei musei, nelle piazze, nei parchi cittadini – dove il rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale) sono garantiti e promossi. L'*Outdoor Education* promuove quindi un'educazione diffusa in molteplici spazi educativi, che non si limita allo spazio offerto dall'edificio scolastico e dalle aule. L'introduzione di questa prospettiva pedagogica nel curricolo scolastico offre numerosi vantaggi su diversi piani. Sul piano educativo e didattico l'osservazione della natura rappresenta un'opportunità per gli studenti di vedere il mondo con gli occhi di uno scienziato, di un antropologo, di uno storico e di un sociologo. Questa prospettiva favorisce la comprensione dell'interdipendenza tra i sistemi ecologici e promuove il rispetto per la natura. La prospettiva interdisciplinare dell'*Outdoor Education* facilita un apprendimento più integrato e contestualizzato, che stimola il pensiero critico e la curiosità intellettuale[17]. Sul piano psicologico, partecipare a esperienze di *Outdoor Education* permette agli studenti di affrontare l'inatteso e l'imprevedibile, potenziando il

17 M. Rickinson, J. Dillon, K. Teamey, M. Morris, M. Y. Choi, D. Sanders, D., P. Benefield, *A review of research on outdoor learning,* National Foundation for Educational Research and King's College London, Londra, 2004.

senso di autoefficacia e la consapevolezza di sé[18]. Le teorie sulla biofilia suggeriscono che il contatto con la natura può generare un senso di benessere e meraviglia, derivante dalla scoperta di piante e animali non precedentemente osservati in modo sistematico. Questo contatto diretto con la natura contribuisce a sviluppare un senso di sicurezza nell'affrontare incertezze, complessità e novità[19].

L'*Outdoor Education* favorisce l'inclusione sociale, permettendo agli studenti di vivere nuove esperienze e di interagire con compagni con cui non avevano precedentemente avuto contatti. Questa prospettiva promuove una maggiore predisposizione alla cooperazione, alla comunicazione e al rispetto della diversità, sia nel regno animale e vegetale, che nel contesto sociale. Le relazioni di amicizia si rafforzano e i rapporti con i docenti diventano più profondi e significativi. Camminare, correre, arrampicarsi, saltare e superare ostacoli sono attività che allenano la forza muscolare e migliorano le abilità grosso-motorie e fino-motorie. Sul piano organizzativo, l'*Outdoor Education* è strettamente collegata a un'idea di scuola aperta, integrata nel territorio, considerato sia come "contenuto" sia come "ambiente di apprendimento". Le attività sono progettate come estensione delle esperienze didattiche svolte in aula, basandosi su metodologie laboratoriali e sull'esperienza diretta. Questo approccio prevede il coinvolgimento attivo degli studenti, rendendo l'apprendimento più dinamico e partecipativo.

Secondo P. Malavasi, l'*Outdoor Education* rappresenta una forma di educazione che promuove la dignità della persona e

18 A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control,* W.H. Freeman, New York, 1997.

19 S. R. Kellert, E. O. Wilson, *The Biophilia Hypothesis,* Island Press, Washington, 1993.

il rispetto per i contesti ecosistemici, sottolineandone il valore come prospettiva pedagogica integrale. Questa prospettiva educativa si configura come un'opportunità per implementare un autentico sviluppo umano in armonia con l'ambiente, rispondendo alla dinamicità delle trasformazioni e alla pervasività della mediatizzazione del mondo[20]. In un altro contributo, P. Malavasi esplora le implicazioni educative e di sviluppo sostenibile alla luce dell'enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco. In questo contesto, egli pone domande critiche su come l'educazione possa contribuire a una formazione responsabile per un *Green New Deal* planetario, collegando l'*Outdoor Education* ai temi della sostenibilità e della cura per la nostra casa comune[21]. Queste riflessioni indicano che l'*Outdoor Education* non è solo un metodo didattico, ma una filosofia educativa che mira a creare connessioni profonde tra gli studenti e il loro ambiente, promuovendo la consapevolezza ecologica e lo sviluppo integrale della persona.

4.2 *Service Learning*

Osserva L. Mortari come le istituzioni formative, che dovrebbero muoversi secondo linee utopiche e atopiche allo stesso tempo, riflettono e rinforzano l'*ethos* individualistico che caratterizza il tempo presente. L'approccio individualistico alla formazione, nutrito dall'enfasi sulla competizione e sulle pre-

20 Cfr. P. Malavasi, "L'Outdoor Education per l'ecologia integrale, Postfazione", in C. Birbes (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018, pp. 171-179.

21 Cfr. P. Malavasi, "Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica Laudato si'", *Formazione & Insegnamento*, XIX, *1*, 2021, pp. 13-23.

stazioni tecnicistiche del singolo, oscura il carattere profondamente relazionale del nostro essere al mondo, permettendo il diffondersi di una forma di analfabetismo delle competenze di civiltà.

L'educazione non può essere ridotta al solo piano dell'istruzione, seppur imprescindibile, ma deve essere animata dall'intenzione di facilitare lo sviluppo di ogni aspetto della persona: cognitivo, affettivo, etico e politico. Il compito di un'istituzione formativa è quello di predisporre buone esperienze di apprendimento che offrano contesti nei quali sviluppare la capacità di pensare, di sentire e di agire con competenza nel mondo insieme agli altri. L. Mortari individua quindi un modo per collegare la formazione al reale (*experiential learning*), andando oltre un uso strumentale della realtà: è il modello del *Service Learning*[22].

Il *Service Learning* è una prospettiva pedagogica che integra il servizio alla comunità con l'apprendimento scolastico, consentendo agli studenti di applicare le conoscenze acquisite in aula per affrontare bisogni reali della comunità. Questo metodo promuove la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale e professionale degli studenti e il rafforzamento dei legami tra scuola e comunità. Il *Service Learning* si distingue da altre forme di apprendimento esperienziale per alcune caratteristiche chiave, tra cui l'integrazione curriculare, in quanto le attività di servizio sono strettamente collegate agli obiettivi di apprendimento del curriculum scolastico. Tale prospettiva cerca anche di rispondere ai bisogni della comunità, in quanto mette in campo attività che rispondano a esigenze concrete e rilevanti che, a loro volta, portano a un importante momento di riflessione, duran-

22 L. Mortari, *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

te il quale gli studenti analizzano le esperienze vissute, collegandole con le conoscenze teoriche e puntando molto su una stretta collaborazione tra studenti, insegnanti, e membri della comunità.

Attraverso il *Service Learning* gli studenti applicano le conoscenze teoriche in contesti reali, migliorando la comprensione e la capacità di elaborazione delle informazioni. Promuovendo lo sviluppo di competenze trasversali, come il lavoro di squadra, la *leadership* e la risoluzione dei problemi, gli studenti sono incoraggiati a diventare cittadini responsabili e attivi, sensibili ai problemi della comunità di appartenenza, della quale concorrono a migliorare la qualità.

Per implementare efficacemente il *Service Learning*, le scuole devono seguire alcuni passaggi fondamentali, tra cui l'identificazione dei bisogni della comunità, attraverso la collaborazione con enti locali al fine di intercettare quelli più urgenti; pianificare attività che siano pertinenti sia per il curriculum che per la comunità; coinvolgere gli studenti nella progettazione e nell'implementazione delle attività e valutarne l'impatto, facilitando momenti di riflessione per gli studenti.

Il *Service Learning* rappresenta un potente strumento educativo che arricchisce l'apprendimento degli studenti, risponde ai bisogni della comunità e promuove la cittadinanza attiva. Le esperienze italiane e internazionali dimostrano che questa prospettiva può essere adattata con successo a diversi contesti educativi, offrendo benefici tangibili sia agli studenti che alle comunità coinvolte. Il *Service Learning* continua a evolversi, offrendo nuove opportunità per integrare il servizio alla comunità con l'apprendimento curriculare. L'attivazione di progetti di *Service Learning* permette di sperimentare modalità didattiche che favoriscono il processo di costruzione della conoscenza, integrando strettamente l'apprendimento con lo sviluppo della

responsabilità sociale e promuovendo un'alleanza tra scuola e territorio per la realizzazione di una comunità educante. Secondo D. Simeone e L. Cadei, tali progetti consentono agli studenti di impegnarsi in attività di servizio solidale destinate a soddisfare bisogni reali della comunità, favorendo contemporaneamente il loro apprendimento e la partecipazione attiva all'interno della comunità stessa[23].

Tale prospettiva, nata in America e oggi diffusa a livello internazionale, trova in Europa ampia applicazione in paesi come Spagna, Germania e Regno Unito. In Italia, dal 2016, alcune direttive ministeriali hanno promosso questa pratica nelle scuole, riconoscendone il potenziale per lo sviluppo di competenze disciplinari, metodologiche, professionali e sociali[24]. Secondo questa visione, il *Service Learning* costituisce il "punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento come sviluppo delle competenze individuali e condivisione e azione solidale, affinché sia la comunità a crescere e svilupparsi"[25].

In questo contesto, il *Service Learning* rappresenta una via percorribile per la formazione e la crescita degli studenti, dei cittadini e dei lavoratori. Consente di creare situazioni didattiche autentiche in cui è possibile sviluppare attitudini, conoscenze e competenze di vario tipo, riducendo la distanza tra apprendimento e vita reale. Esso interpreta efficacemente il

23 Cfr. D. Simeone, L. Cadei, "Il Service Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale", *Pedagogia e Vita*, LXXIX, *3*, 2021, pp. 104-112.

24 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Decreti Dipartimentali n. 994 del 13 settembre 2016 e n. 1189 del 14 novembre 2016*.

25 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Il Service Learning,* https://-www.miur.gov.it/service-learning, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

quadro di riferimento *LifeComp*[26], che descrive due competenze (personali e sociali) e una capacità (imparare a imparare)[27]. Esse sono essenziali per diventare più resilienti e gestire le sfide e i cambiamenti nella vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione, anche a seguito dei cambiamenti generati dalla pandemia da Covid-19, che hanno reso necessaria la capacità di adattarsi rapidamente a nuove condizioni lavorative, sociali e di apprendimento.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito-Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, con nota n. 2700 del 08-08-2018, ha trasmesso il documento *Una via italiana per* il *Service Learning*[28], nel quale vengono presi in esame cinque criteri: il destinatario del beneficio; l'obiettivo di apprendimento dell'attività; le finalità educative; l'integrazione con il curricolo; la natura dell'attività di servizio. Il risultato che emerge è che solo le attività di *Service Learning* soddisfano sia le esigenze del destinatario del servizio, che quelle del soggetto erogatore, che può essere considerato esso stesso non solo un benefattore, ma anche un destinatario (beneficiato). Inoltre il *Service Learning* mantiene la centralità curricolare e favorisce lo sviluppo delle competenze disciplinari senza trascurare le esigenze della comunità e lo sviluppo delle competenze sia etiche, che civiche. Il *Service Learning* costituisce per gli studenti

26 Commissione Europea, *LifeComp: The European framework for the personal, social and learning to learn key competence*, 2018, https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911, ultima consultazione 2 febbraio 2025.

27 G. Del Gobbo, P. Malavasi, "Education and training for ecological transition: Competences and professionals for sustainability", *Form@re*, IV, *3*, 2024, pp. 1-7.

28 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Una via italiana per il Service Learning,* 2018, https://www.miur.gov.it/-/una-via-italiana-per-il-service-learning, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

un significativo valore aggiunto alla loro normale esperienza di apprendimento, che non resta limitata all'ambito dell'aula.

Nota S. Bornatici come "la pedagogia accompagna la persona nella strutturazione e realizzazione del proprio progetto di vita e la incoraggia ad acquisire ruoli attivi nella società di appartenenza nel segno di relazioni significative capaci di guardare oltre l'imprevedibilità e l'incertezza"[29]. Nella sua analisi del *Service Learning*, S. Bornatici affronta anche i termini da un punto di vista semantico, sottolineando come i le parole "servire" e "servizio" sono spesso associate alla metafora educativa. Anche M. Santerini e P. Triani sottolineano come l'educazione intesa come servizio equivale a prendere una posizione, a svolgere un'azione critica nei confronti dell'ordine sociale, in cui l'educatore deve distaccarsi dalle situazioni, prendere la parte degli emarginati, sviluppare un senso critico nei confronti del consumismo in favore di comportamenti dettati da un'etica dell'equità e della solidarietà[30].

Nella cultura dell'incontro con l'altro il servizio rappresenta il fondamento e il desiderio di entrarci in relazione in maniera disinteressata, senza aspettarsi nulla in cambio. In tal modo, ovvero riconoscendosi nell'altro in modo critico e progettuale, avviene l'attestazione di sé: il servizio è allora connesso con l'umano e il suo divenire, nonché con il bisogno di interpretare la realtà. Tale realtà assume una valenza euristica in quanto prevede uno sguardo articolato sull'azione educativa, cogliendone vari aspetti. Nel servizio, infatti, il discente non è solo presenza, ma è anche agente attivo di un cambiamento messo in atto at-

29 S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service Learning*, Vita e Pensiero, Milano, 2020, p. 31.

30 Cfr. M. Santerini, P. Triani, *Pedagogia sociale per educatori*, EDUCatt, Milano, 2007, p. 8.

traverso progettualità e intenzionalità. Il servizio si esplica attraverso il processo educativo ed emancipativo, per poi pervadere le coscienze e le istituzioni. Il servire è assunzione di responsabilità nei confronti dell'altro, dal quale si impara in una logica di reciprocità e confronto costante[31]. "Nel *Service Learning* gli insegnanti, gli studenti e la comunità condividono la responsabilità per l'apprendimento: sono co-costruttori, co-autori di conoscenze, capaci di soluzioni creative e alternative"[32].

Tra i vari progetti riportati nella letteratura scientifica Indire, all'interno del movimento di *Avanguardie Educative*, ha elaborato il progetto *Dentro/fuori la scuola - Service Learning*, ponendo l'accento sul respiro internazionale di tale prospettiva pedagogica che, come abbiamo visto, è basata su un'idea di scuola civica come luogo di incontro tra sapere formale e informale, che si realizza nell'integrazione tra scuola e territorio e nella messa in atto di esperienze di apprendimento significativo con finalità di interesse sociale. Esso è fondato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale e vede una partecipazione attiva degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva, collegando intenzionalmente tali attività con i contenuti di apprendimento. Ciò include contenuti curricolari, riflessioni, e lo sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro[33].

Nello scenario di *Avanguardie Educative*, questo approccio permette di introdurre metodologie didattiche attive e alter-

31 Cfr. S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale,* cit., p. 33.

32 Ivi, pp. 52-53.

33 INDIRE, *Dentro e fuori la scuola – Service Learning*, https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning, ultima consultazione, 22 ottobre 2025.

native rispetto alla lezione frontale, riconfigurando gli spazi e i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 e le conseguenti disposizioni che hanno introdotto la didattica a distanza hanno spinto alcune scuole del movimento a riprogettare le attività di *Service Learning* già programmate, realizzando percorsi di apprendimento-servizio in modalità *Virtual-Service Learning* (V-SL). In alcuni casi, la situazione emergenziale ha motivato dirigenti, docenti e studenti a identificare nuove opportunità per utilizzare il *Service Learning* come strumento di educazione alla cittadinanza attiva. L'approccio del *Service Learning* si ispira al pensiero di J. Dewey[34], che enfatizza l'apprendimento esperienziale e lo sviluppo democratico attraverso modelli di apprendimento basati sull'esperienza diretta, sia cognitiva che emotiva o sensoriale. Inoltre, si collega al pensiero di P. Freire, che nella sua idea di "pedagogia degli oppressi" pone al centro il rispetto della persona[35]. Il progetto *Dentro/fuori la scuola - Service Learning* mira a promuovere una scuola civica che funge da ponte tra sapere formale e informale, favorendo l'integrazione tra scuola, territorio, enti locali e mondo del lavoro. Attraverso pratiche autentiche come il *Service Learning*, vengono realizzate esperienze vòlte a sviluppare apprendimento significativo e a incentivare la partecipazione attiva degli studenti. L'interesse verso ciò che si apprende è essenziale per motivare i giovani. Comprendere l'utilità e la spendibilità delle conoscenze apprese in contesti reali aumenta la motivazione all'apprendimento. Il concetto di "dentro/fuori la scuola" è un elemento distintivo del *Service Learning*, che sottolinea l'importanza dell'apertura della scuola verso il suo contesto di ri-

34 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
35 P. Freire, *Pedagogia degli oppressi,* Gruppo Abele, Torino, 2022.

ferimento. Il *Service Learning* è uno dei metodi per costruire relazioni significative tra scuola e territorio e per sviluppare competenze civiche e di cittadinanza. Questo è particolarmente rilevante alla luce della *Legge 92/2019*: i suoi nuclei concettuali, che rispondono alle sfide educative del XXI secolo, possono essere utilizzati per un apprendimento attivo tramite il *Service Learning*. L'apprendimento attivo si basa sui quattro pilastri delineati dall'UNESCO nel rapporto *Nell'educazione un tesoro*[36] che, come abbiamo visto, sono imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere e imparare a vivere insieme. Questi pilastri costituiscono un riferimento fondamentale per il *Service Learning*: attraverso di esso gli studenti affrontano problemi reali e sviluppano competenze analitiche e critiche (imparare a imparare). Gli studenti sono inoltre coinvolti in attività concrete che richiedono l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite (imparare a fare). Questo pilastro favorisce lo sviluppo di competenze operative e abilità manuali. Il *Service Learning* incoraggia la crescita personale e l'autoconsapevolezza (imparare a essere). Gli studenti imparano a riflettere su sé stessi, a riconoscere i propri valori e a sviluppare un senso di responsabilità sociale, apprendendo l'importanza della cooperazione, del lavoro di squadra e della comprensione interculturale. Questa dimensione promuove la costruzione di relazioni significative e la coesione sociale (imparare a vivere insieme).

L'UNESCO sta lavorando per aggiungere un quinto pilastro nel prossimo rapporto: "imparare a diventare": questo nuovo pilastro si concentrerà sulla capacità di adattarsi e di evolversi in un mondo in continua trasformazione, promuovendo una visione di apprendimento che prepara gli individui

36 Si veda nota n. 5 a p. 97.

a gestire le sfide future e a contribuire in modo positivo alla società.

Il *Service Learning* rappresenta una prospettiva educativa potente che integra i quattro pilastri dell'UNESCO, facilitando un apprendimento attivo e significativo. Questo approccio non solo sviluppa competenze scolastiche e professionali, ma promuove anche lo sviluppo personale e sociale degli studenti, preparando così i cittadini del futuro a vivere in un mondo complesso e interconnesso. Perché un'attività di *Service Learning* sia veramente efficace è importante non confonderlo con il volontariato o l'assistenzialismo perché non si tratta di fornire un servizio alla comunità esterna senza collegamento con il *curriculum* scolastico ma, al contrario, integra l'azione solidale nel percorso educativo degli studenti, migliorando l'apprendimento attraverso esperienze pratiche e contestualizzate. È fondamentale implementare attività di monitoraggio per analizzare l'impatto delle azioni progettuali sulla comunità e sui soggetti coinvolti. Questo monitoraggio aiuta a valutare l'efficacia del progetto e a garantire che gli obiettivi di apprendimento e di servizio siano raggiunti. Il *Service Learning* richiede una forte connessione con il contesto esterno in cui l'istituzione scolastica è situata. Questo comporta la creazione di relazioni strutturate con vari *stakeholder*, tra cui il sistema economico, sociale e culturale. Tali relazioni arricchiscono l'esperienza educativa e offrono agli studenti un'esposizione diretta alla realtà del loro territorio. Il *Service Learning* è stato integrato nelle linee guida per la realizzazione dei *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO) come da *Legge 145/2018*[37], pro-

37 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, Linee Guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145).

muovendo attività che sviluppano competenze trasversali. Inoltre, si allinea con la *Legge 92/2019*, sottolineando l'importanza di formare cittadini attivi e responsabili.

Indire ha analizzato il risultato di quattro progetti di *Service Learning* nelle quattro scuole capofila di *Avanguardie Educative*: IC "Amerigo Vespucci" di Vibo Marina ("I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo. Quando l'integrazione diventa opportunità e apprendimento"), il Liceo scientifico, musicale e sportivo "Attilio Bertolucci" di Parma ("*WeLab* & *WeMap*: un'azione di *Service Learning* Ambientale"), l'ISI "Sandro Pertini" di Lucca ("Integrare *Service Learning* e Alternanza Scuola-Lavoro si può? Il percorso Pertini *Tourist Info Point*") e l'IIS "Sandro Pertini" di Alatri ("Il modello Pertini *MultiService*"). Seppur diverse nei contenuti e nelle fasi adottate, queste esperienze dimostrano come gli studenti abbiano appreso attraverso attività pratiche in contesti reali, mettendo alla prova le conoscenze e competenze acquisite in aula. L'integrazione con il PTOF (*Piano Triennale dell'Offerta Formativa*) e il curriculum scolastico ha una componente strutturale, in quanto i progetti sono parte integrante della formazione e valutazione finale degli studenti, caratterizzati dall'uso di un portfolio personalizzato delle competenze acquisite. Aspetto importante messo in luce dalla ricerca è la replicabilità e flessibilità dei progetti, come quello messo in atto dall'ISI "Pertini" di Lucca che, nel titolo, riporta la dicitura "alternanza scuola lavoro" perché avviato nel 2015 e poi modificato alla luce delle nuove *Linee Guida per i PCTO*. Il progetto dell'ISI "Pertini" di Lucca ha altresì evidenziato l'importanza del *peer tutoring*, in quanto gli studenti delle classi quarte hanno fatto da tutor per gli studenti delle terze, supportandoli nelle prime esperienze di *Service Learning*, facilitando la replicabilità del progetto.

I docenti responsabili hanno monitorato le attività e colla-

borato con i partner, acquisendo le informazioni e metodologie necessarie per replicare il modulo negli anni successivi[38].

4.3 *Social Emotional Learning e Whole School Approach*

L'*Apprendimento Sociale ed Emozionale* (SEL) include i processi attraverso i quali gli individui acquisiscono e applicano efficacemente le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze necessarie per comprendere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, provare empatia per gli altri, creare e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili[39]. Questo approccio olistico all'educazione non solo supporta il successo accademico, ma favorisce anche una serie di benefici a lungo termine tra cui il miglioramento della salute mentale, delle competenze sociali e della preparazione al lavoro[40].

Il *Social Emotional Learing* si basa su vari quadri teorici e pratiche pedagogiche: la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL)[41] è un'organizzazione *leader* in questo campo e definisce cinque competenze fondamentali:

38 INDIRE, *Dentro e fuori la scuola – Service Learning*, https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning, pp. 25-50, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

39 S. L. Wilson, E. Riva, K. Lister, "Positive Pedagogies: Co-creation partnerships to support social and emotional learning in higher education", *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy*, III, 06/2024, pp. 1-8.

40 B. Moore, R. Gregory, "Decision making as a pedagogy for social emotional learning", *Social and Emotional Learning: Research Practice, and Policy*, III, 2024, pp. 1-7.

41 Casel, "What is SEL?", *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning website*, 2020, https://casel.org/what-is-sel/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

"consapevolezza di sé", ovvero comprendere le proprie emozioni, valori e punti di forza; la "gestione di sé", ovvero regolare le emozioni e i comportamenti; la "consapevolezza sociale", che sta nel mostrare comprensione ed empatia verso gli altri; le "competenze relazionali", atte a creare relazioni positive, lavorare in squadra e gestire efficacemente i conflitti e la capacità di prendere decisioni responsabili, etiche e costruttive riguardo al comportamento personale e sociale.

Le radici del *Social Emotional Learning* risalgono al lavoro di teorici dell'educazione come J. Dewey, che enfatizzava l'importanza di integrare le dimensioni emotive e sociali nell'educazione. Inoltre, il movimento della psicologia umanistica guidato da C. Rogers e A. H. Maslow[42] ha evidenziato la significatività del benessere emotivo nella crescita personale e nell'apprendimento.

Il *Social Emotional Leraning* può essere implementato attraverso varie strategie e programmi, integrati nel curriculum o come iniziativa autonoma. Componenti chiave di un'implementazione efficace del *SEL* includono l'integrazione curriculare, ovvero la sua incorporazione nelle lezioni, ma anche la sua integrazione nella cultura scolastica che supporti il *SEL* attraverso politiche, pratiche e sviluppo professionale. Numerosi studi hanno dimostrato l'efficacia dei programmi di *Social Emotional Learning*: una meta-analisi condotta da J. Durlak[43] *et alii* ha dimostrato che gli studenti che partecipavano a programmi *SEL* mostravano miglioramenti significativi nelle com-

42 Si veda A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York, 1954.

43 J. Durlak, R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, K. B. Schellinger, "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, LXXXII, *1,* 2011, pp. 405-432.

petenze sociali ed emotive, negli atteggiamenti, nei comportamenti e nelle prestazioni accademiche rispetto ai loro pari che non avevano partecipato.

A livello globale, il *Social Emotional Learning* è riconosciuto e implementato in vari modi. In Europa, il progetto finanziato dall'Unione Europea *Learning to Be*[44] promuove il *SEL* attraverso un approccio olistico all'educazione. In America Latina, con iniziative come *Aulas en Paz* in Colombia[45], un gruppo di professionisti multidisciplinari che crede nell'educazione come motore di cambiamento sociale il cui lavoro è ispirato all'opera di E. Chaux Torres[46] dell'Università de Los Andes. I formatori di *Aulas en Paz* sostengono le istituzioni educative nella progettazione e implementazione di programmi scolastici per la pace e lo sviluppo di competenze civiche e abilità socio-emo-

44 Unione Europea, *Learning to Be Project*, 2020, https://learningtobe.eu/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

45 AULAS EN PAZ, https://aulasenpaz.org/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

46 Enrique Chaux Torres è un professore titolare presso il Dipartimento di Psicologia dell'Universidad de Los Andes in Colombia. Ha ottenuto il suo dottorato in Educazione dalla Harvard University, oltre a una laurea in Fisica e Ingegneria Industriale dalla stessa Universidad de Los Andes. Chaux è noto per il suo lavoro pionieristico in educazione alla convivenza e alla pace, avendo guidato il *team* che ha creato gli standard di competenze cittadine per la Colombia. Uno dei suoi contributi più significativi è il programma *Aulas en Paz*, progettato per prevenire l'aggressione scolastica e promuovere la convivenza pacifica nelle scuole. Questo programma si concentra sullo sviluppo delle competenze socio-emozionali degli studenti, come la gestione della rabbia, l'empatia e il pensiero critico. Il programma è stato implementato con successo in diverse regioni della Colombia e in altri paesi dell'America Latina, come Messico, Cile e Perù, raggiungendo migliaia di studenti, insegnanti e famiglie. Oltre al suo lavoro accademico, Chaux ha anche contribuito alla progettazione di politiche pubbliche riguardanti la convivenza scolastica e l'educazione alla cittadinanza, fornendo consulenza a vari enti governativi e organizzazioni internazionali.

tive, integrando il *SEL* nei programmi di prevenzione della violenza.

Il futuro del *Social Emotional Learning* risiede nella sua integrazione con altre riforme e innovazioni educative, come gli strumenti di apprendimento digitale e l'educazione informata sul trauma. Inoltre, la ricerca continua è cruciale per affinare le pratiche *SEL* e misurare il loro impatto in modo completo.

L'*Apprendimento Sociale ed Emozionale* è un aspetto vitale dell'educazione moderna, perché promuove lo sviluppo olistico e prepara gli studenti a vivere in un mondo complesso e interconnesso. Man mano che il campo evolve, la collaborazione continua tra educatori, ricercatori, responsabili delle politiche e comunità sarà essenziale per massimizzare il potenziale del *Social Emotional Learning*.

Il *SEL* è inserito in diversi progetti legati al *PNRR*. Il *PNRR* pone una forte enfasi sull'inclusione sociale e sulla riduzione delle disuguaglianze ed il *SEL* può contribuire significativamente al raggiungimento di questi obiettivi, promuovendo un ambiente scolastico inclusivo dove ogni studente, indipendentemente dal contesto socio-economico di provenienza, ha l'opportunità di sviluppare le proprie competenze sociali ed emotive. Altra missione del *PNRR* è la riforma del sistema educativo per renderlo più equo e moderno. Anche qui il *SEL* può essere un elemento-chiave, fornendo un framework per lo sviluppo di competenze trasversali che sono essenziali nel mondo contemporaneo. L'introduzione del *Social Emotional Learning* nei *curricula* scolastici può aiutare a preparare gli studenti non solo al successo nelle discipline curricolari, ma anche alla vita fuori dalle mura scolastiche. Il *PNRR* prevede investimenti significativi nella formazione degli insegnanti, cruciale per un'implementazione efficace e per prepararli a integrare le pratiche *SEL* nelle loro lezioni quotidiane e a creare un ambiente

di classe che promuova lo sviluppo emotivo e sociale degli studenti. Il benessere degli studenti, al centro delle missioni del *PNRR* legate alla scuola, può essere promosso attraverso l'acquisizione di competenze *SEL*, strettamente connesse al benessere psicologico. I programmi di *Social Emotional Learning* possono aiutare a ridurre lo stress e l'ansia tra gli studenti, promuovendo un atteggiamento mentale positivo e collaborativo. Questo aspetto è particolarmente importante nel contesto post-pandemico, dove molti giovani hanno sperimentato isolamento e incertezza.

Nonostante i benefici evidenti, l'implementazione del *SEL* attraverso il *PNRR* presenta diverse sfide, tra cui l'esigenza di adottare una nuova postura educativa che richiede un cambiamento nella cultura delle scuole e tra gli insegnanti. È necessario un impegno collettivo per valorizzare il *SEL* come parte integrante del curriculum e assicurare che tutte le scuole abbiano accesso alle risorse necessarie e che gli insegnanti ricevano una formazione adeguata, aspetti fondamentali per il successo del *Social Emotional Learning*. Per fare questo è essenziale sviluppare strumenti efficaci per la monitorizzazione e la valutazione dell'impatto del *Social Emotional Learning* sulle competenze degli studenti e sul loro benessere.

L'integrazione del *Social Emotional Learning* con le iniziative del *PNRR* può rappresentare un'opportunità per rinnovare il sistema educativo italiano. Investire nel *SEL* non solo promuove il successo scolastico degli studenti, ma anche il loro sviluppo personale, sociale ed emotivo. Mentre l'Italia si prepara a implementare il PNRR, il *SEL* può essere una componente chiave per costruire una scuola più inclusiva, innovativa e resiliente, in grado di preparare gli studenti alle sfide del XXI secolo.

La digitalizzazione dell'istruzione è una delle priorità del

PNRR. L'integrazione delle tecnologie digitali con il *SEL* può creare ambienti di apprendimento interattivi e personalizzati. Ad esempio, piattaforme educative che includono moduli *SEL* possono aiutare gli studenti a sviluppare competenze emotive e sociali attraverso esperienze di apprendimento online.

Tra di questi si segnala l'iniziativa del Polo Formativo dell'ambito 13 della Campania (Polo Ferraris)[47], uno dei 28 *Future Labs*[48] nazionali e vincitore di due bandi *PNRR*: *Percorsi nazionali di formazione alla transizione digitale del personale scolastico - Poli formativi M4C1I2.1-2022-921* e *Progetti nazionali per lo sviluppo di modelli innovativi di didattica digitale - M4C1I2.1-2022-922.* Il Polo mira a fornire un'offerta formativa unitaria e completa, presentando a docenti di ogni ordine e grado e a tutto il personale scolastico un ampio catalogo di percorsi. Questi percorsi sono distinti in base ai livelli di competenze, tematiche disciplinari e trasversali, e tipologia (*online*, in presenza, *blended*, residenziali, laboratori sul campo). Nel mese di luglio 2024 è stata realizzata una *summer school* dal titolo *Il Social Emotional Learning - Metodologie didattiche e strategie di condivisione - Casi di studio e buone pratiche - PFDD_SC03*. Il percorso formativo muove dalla creazione di modelli innovativi di didattica digitale, basati sulle buone pratiche sperimentate, nonché di curricoli per l'educazione digitale nelle scuole. L'obiettivo dichiarato è quello di trasformare le speri-

47 Polo Ferrarirs, https://www.itiferrarisformazione.edu.it/pnrr_modelliinnovativiDD.html, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

48 L'iniziativa denominata *Future Labs* è dedicata alla formazione in servizio del personale scolastico sulla transizione digitale della scuola. Tale iniziativa ha consentito la realizzazione di 28 Poli in tutte le regioni italiane e previsto l'allestimento, secondo il modello delle *future classroom*, di ambienti formativi innovativi utilizzati per la formazione. https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/poliformativi/future-labs, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

mentazioni svolte su tutto il territorio nazionale in buone pratiche replicabili, assicurandone la diffusione regionale e nazionale. In particolare, il percorso si è focalizzato sull'esplicitazione e condivisione di situazioni emotivamente significative nel gruppo classe, sviluppando procedure riflessive per analizzarle, interpretarle ed elaborare nuove ipotesi di intervento. Il percorso è supportato da approfondimenti teorici che permettono di interpretare le risposte affettive ed emotive come indicatori della qualità delle relazioni, coinvolgendo i processi di apprendimento e insegnamento e le percezioni individuali di sé e degli altri. Particolare importanza viene data anche alle emozioni degli operatori, strettamente legate all'autoefficacia e al clima emotivo della classe. Il percorso formativo è strutturato in 25 ore e comprende un *workshop* residenziale in presenza a Napoli. Il *focus* del progetto comprende il *Social Emotional Learning*, l'intelligenza interpersonale e intrapersonale, i metodi di apprendimento attivo, le strategie inclusive e cooperative, i processi osservativi e gli strumenti autoriflessivi.

Il progetto del Polo Ferraris dimostra come il *Social Emotional Learning* è emerso come quadro fondamentale nell'educazione moderna, enfatizzando lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, delle competenze sociali e dei comportamenti interpersonali positivi. Abbinato all'approccio *Whole School* il *SEL* può migliorare significativamente l'esperienza educativa e i risultati degli studenti. L'approccio *Whole School* coinvolge l'integrazione del *SEL* in ogni aspetto dell'ambiente scolastico, comprese le politiche scolastiche, le metodologie e le pratiche e i *curricula*. Esso sottolinea la responsabilità collettiva di tutti gli attori scolastici – amministratori, insegnanti, personale, studenti e famiglie – nel promuovere un'atmosfera educativa che mira a promuovere un ambiente scolastico positivo, sicuro e inclusivo. L'approccio *Whole School* interpreta l'atto formativo come un'at-

tività collaborativa che coinvolge insegnanti, discenti, il personale scolastico e amministrativo. Tale approccio individua nove principi guida, ovvero: il rispetto dei diritti del bambino, che prevede che l'educazione sociale ed emotiva non violi o comprometta i diritti del minore all'autodeterminazione, alla *privacy*, a un'istruzione di qualità, al benessere e alla salute mentale; una valutazione ipsativa, con il progresso misurato in base all'apprendimento personale del discente nel tempo; adozione di forme strumenti di valutazione che tengano conto delle condizioni di partenza di ogni singolo studente, che non riguardi l'identificazione e la diagnosi di *deficit* sociali ed emotivi o problemi di personalità, ma una valutazione formativa dell'apprendimento sociale ed emotivo. Tale valutazione deve essere collaborativa e realizzata insieme ai discenti in una logica di auto-valutazione e con i pari (*peer assessment*), in quanto agenti attivi nel processo di valutazione. La valutazione, inoltre, deve essere sistemica ed ecologica: i contesti della classe e dell'intera scuola sono valutati da un punto di vista formativo in relazione al miglioramento delle competenze sociali ed emotive. Il clima scolastico e della classe non è solo centrale per la valutazione dell'educazione sociale ed emotiva, ma è influenzato dalle condizioni di sfondo della politica nazionale che deve tenere conto dei cambiamenti evolutivi culturalmente rilevanti, che avvengono dalla prima infanzia all'adolescenza, affrontando efficacemente la diversità sociale e culturale dei discenti, in modo che tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali o culturali, abbiano pari opportunità per dimostrare la loro competenza di apprendimento[49]. L'integrazione del *So-*

49 Cfr. C. Cefai, P. Downes, V. Cavioni, *A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU*, NESET report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, p. 9.

cial Emotional Learning e dell'approccio *Whole School* nel quadro del *Next Generation EU* offre una strada promettente per l'innovazione e il miglioramento educativo. Allineando le politiche e le pratiche educative con i principi del *SEL* e sfruttando le risorse di *New Generation EU*, le scuole possono creare ambienti di apprendimento inclusivi, di supporto e resilienti che preparano gli studenti alle sfide del XXI secolo.

Il *Whole School* è quindi una strategia educativa che mira a integrare principi e pratiche specifiche in tutte le dimensioni di una scuola, non limitandosi solo alla classe ma estendendosi all'intera comunità scolastica. Questo approccio promuove un ambiente di apprendimento inclusivo e di sostegno, che incoraggia lo sviluppo completo degli studenti fornendo strumenti cognitivi ed emotivi spendibili in diversi ambiti di vita. Oltre agli aspetti già affrontati, tra cui l'integrazione di questa strategia nei curricula scolastici e il coinvolgimento di tutta la comunità educante, è necessario tenere presente che un ambiente di apprendimento positivo, ovvero un clima scolastico che supporti il benessere degli studenti e dei membri del personale favorendo un'atmosfera di rispetto reciproco e supporto, passa attraverso la formazione del personale scolastico, ma anche attraverso l'implementazione di strategie efficaci per gestire i conflitti e gli incidenti in modo costruttivo, insegnando agli studenti competenze di risoluzione dei problemi e di gestione delle emozioni.

Tra le varie attività partecipative sperimentate in alcune scuole primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo grado dall'Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy ONLUS[50], vi è un esercizio che coinvolge anche i do-

50 Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus, www.rfkitalia.org, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

centi, mirato a stimolare l'ascolto attivo e a riflettere sull'incapacità di praticarlo quanto più si cresce e ci si concentra sulle necessità del momento. Questa attività, che prevede che i partecipanti siano seduti in cerchio, è così organizzata: un giocatore iniziale, scelto casualmente, condivide ad alta voce il primo concetto, parole o immagine che gli viene in mente; in seguito, il partecipante sceglie il senso del gioco e decide se rivolgersi alla persona seduta alla sua destra o alla sua sinistra, che dovrà ripetere quanto detto aggiungendo un'altra frase collegata, e così via fino al completamento del giro. È evidente che il primo partecipante, scelto casualmente, gode di un privilegio iniziale, mentre chi gioca per ultimo è svantaggiato. Nelle classi delle scuole primarie e secondarie di primo grado, i bambini e le bambine si sono concentrati sul presente: le frasi sono legate alla giornata ("oggi è venerdì", "oggi è venerdì e fuori c'è il sole"), facilitando la memorizzazione attraverso il contatto visivo e il supporto collaborativo tra compagni. Al contrario, nella scuola secondaria di secondo grado, i ragazzi hanno mostrato un atteggiamento più individualista, producendo frasi brevi e apparentemente non collegate tra loro. Inoltre, l'attività ha spesso perso il suo carattere ludico a favore di un'ansia da prestazione, influenzata dal giudizio dei docenti presenti, con pochi partecipanti che hanno compreso appieno il mandato e la dinamica di aiuto reciproco.

Un'esperienza significativa è stata realizzata durante un corso di formazione residenziale per docenti a Firenze, nel febbraio 2024, con la partecipazione di 30 docenti provenienti da diverse regioni italiane. I primi a parlare hanno condiviso esperienze personali e sensazioni, elaborando discorsi lunghi e arricchiti da aggettivi e avverbi. Questo ha portato alcuni partecipanti alla fine del cerchio a chiedere di attenersi al mandato. Alcuni hanno esposto una parola apparentemente fuori con-

testo, come "talpa!", segnando uno spartiacque nel gruppo che ha sorprendentemente facilitato la memorizzazione per chi veniva dopo.

Durante il dibattito finale con tutti i gruppi, il facilitatore ha chiesto il significato dell'attività: i bambini hanno sottolineato l'importanza di ascoltarsi, conoscersi meglio e guardarsi negli occhi durante la conversazione. I docenti, invece, hanno evidenziato la tendenza di chi è in una posizione di vantaggio a non considerare gli altri, senza rendersi conto della propria situazione privilegiata. Coloro posizionati a metà cerchio hanno avuto il tempo di comprendere il gioco e aiutare chi sarebbe venuto dopo. Questa attività è progettata per riflettere sulle difficoltà che le persone e i popoli in situazioni privilegiate hanno nel comprendere ed empatizzare con chi vive situazioni di svantaggio, promuovendo un autentico ascolto reciproco e un'empatia genuina per favorire la conoscenza e la condivisione tra individui e gruppi.

Capitolo V

Formazione per le buone pratiche di cittadinanza sostenibile

Prendendo le mosse dal capitolo precedente, il presente contributo approfondisce, in maniera non esaustiva, alcune buone pratiche che, attingendo dalle prospettive pedagogiche dell'*Outdoor Education*, del *Service Learning* e delle attività partecipative, promuovono la pedagogia dell'ambiente e alla cittadinanza sostenibile come fattore di coesione sociale, in continuità con la visione offerta da *Next Generation EU*. Le sfide che il mondo odierno si trova ad affrontare riguardano vari ambiti: dall'apprendimento, all'inclusione, al benessere degli individui, alla formazione continua per rispondere agli stimoli che una società calata in una realtà innovativa e internazionale può e deve raccogliere.

Inclusione, equità, digitalizzazione, benessere e formazione continua sono ambiti a cui fa riferimento il pacchetto *Next Generation EU*, già analizzato nel capitolo III. I *FutureLabs*, nati in seno al movimento *Avanguardie Educative* di Indire, promuovono azioni e attività orientati a un forte legame tra scuola e territorio, in cui l'apprendimento avviene in uno scambio sinergico costante tra il "dentro" (inteso come attività curriculare) e il "fuori" (attraverso prospettive quali l'*Outdoor Education* e il *Service Learning*, attività artistiche e conoscenza approfondita del contesto culturale e territoriale di appartenenza). Conoscenze e competenze si intrecciano in una generatività

reciproca in cui gli studenti apprendono facendo, secondo una postura che si rifà a J. Dewey e al movimento della scuola democratica, dove sono al tempo stesso destinatari e emanatori di un sapere spendibile in vari ambiti di vita. Un approccio simile viene utilizzato dalla Fondazione Quartieri Spagnoli – FOQUS, la cui esperienza decennale viene qui presentata come caso emblematico di una realtà operante in una zona connotata da forte vulnerabilità sociale ed economica che, lavorando in sinergia col territorio, ha messo in atto azioni generative per il benessere comunitario, rispondendo a quanto proposto dal piano *Next Generation EU*.

5.1 L'apprendimento in situazione e le attività partecipative: imparare facendo

L'apprendimento in situazione e le attività educative partecipative rappresentano due approcci fondamentali nell'educazione contemporanea, in tensione di un coinvolgimento attivo degli studenti all'interno del processo di apprendimento, favorendo lo sviluppo di competenze pratiche e sociali. Questi dispositivi formativi[1] promuovono un'educazione più integrata e significativa, rispondendo alle esigenze di una società in continua evoluzione.

L'apprendimento in situazione, in inglese *situated learning*, è un approccio che sottolinea l'importanza del contesto sociale e fisico in cui avviene l'apprendimento. Questo approccio è stato sviluppato da Jean Lave e E. Wenger[2] negli anni Ottanta

1 Si veda F. Cambi, *Manuale di storia della Pedagogia,* Laterza, Roma-Bari, 2024.
2 J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

e Novanta del secolo scorso e si basa sull'idea che l'apprendimento è intrinsecamente legato alle attività, al contesto e alla cultura in cui si svolge. L'apprendimento situato richiede innanzitutto un contesto autentico, perché gli studenti imparano meglio quando sono coinvolti in attività che hanno un significato reale e sono rilevanti per loro. Questo contesto autentico permette agli studenti di applicare le loro conoscenze e competenze in situazioni concrete, rendendo l'apprendimento più significativo e duraturo. L'acquisizione di conoscenze è vista come un processo sociale in cui gli studenti partecipano attivamente, collaborando e interagendo con gli altri e questa partecipazione attiva favorisce un coinvolgimento maggiore e uno sviluppo delle competenze sociali e comunicative. Il processo avviene all'interno di una comunità di pratica, ovvero gruppi di persone che condividono un interesse comune e che imparano gli uni dagli altri attraverso la condivisione di esperienze e conoscenze: tale concetto sottolinea l'importanza dell'interazione sociale e della collaborazione. In tal senso l'apprendimento in situazione non si limita alla trasmissione di conoscenze teoriche, ma promuove lo sviluppo di competenze trasversali come il *problem-solving*, il pensiero critico, la capacità di lavorare in gruppo e l'adattabilità.

Tra gli esempi di apprendimento in situazione si possono annoverare gli *stage* e i tirocini, in cui gli studenti applicano le conoscenze teoriche acquisite in aula in contesti lavorativi reali, sviluppando competenze pratiche e professionali. Anche il servizio comunitario e il *Service Learning* coinvolgono gli studenti in attività che hanno un impatto positivo sulla comunità, permettendo loro di applicare le conoscenze in modo concreto e di sviluppare un senso di responsabilità civica. A livello curriculare e didattico, i laboratori scientifici, le attività artistiche e le esperienze pratiche in generale sono esempi di apprendimen-

to in situazione, dove gli studenti imparano facendo, esplorando e sperimentando direttamente. Tali approcci sono in linea con la pedagogia costruttivista, che vede l'apprendimento come un processo attivo e costruttivo.

Come visto, le attività educative partecipative si basano sulla collaborazione tra gli studenti, che lavorano insieme per risolvere problemi, completare progetti e apprendere nuovi concetti: questa collaborazione favorisce lo sviluppo delle competenze sociali e comunicative, utili e spendibili i diversi ambiti[3]. In questi contesti, gli studenti sono attivamente coinvolti nel processo di apprendimento, partecipando a discussioni, attività pratiche e progetti. Le attività partecipative permettono di personalizzare l'apprendimento in base alle esigenze e agli interessi degli studenti, adattando le attività per rispondere meglio ai loro stili di apprendimento e alle loro preferenze e, come detto in precedenza, promuovono lo sviluppo di competenze come il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi, la creatività e l'innovazione.

Tra le metodologie didattiche[4] molto utilizzate si trovano i gruppi di lavoro, una forma comune di attività partecipativa, dove gli studenti lavorano insieme per completare un progetto o risolvere un problema (*problem solving*). Questa metodologia favorisce la collaborazione e lo sviluppo di competenze di lavoro di squadra. Anche le discussioni guidate, dove gli studenti sono invitati a discutere e riflettere su un argomento, promuovono il pensiero critico e la capacità di argomentare in modo

3 Cfr. G. Del Gobbo, "Le competenze trasversali tra insegnamento e apprendimento: il problem solving e la comunicazione", in G. Del Gobbo, S. Dogliani, P. Orefice (a cura di), *Competenze trasversali a scuola: trasferibilità della sperimentazione di Scuola-città Pestalozzi*, ETS, Pisa, 2011, pp. 89-106.

4 Si veda V. Gherardi, L. Sommavilla, *Metodologie didattiche attive e competenze: aspetti teorici e progetti operativi*, Aracne, Canterano, 2017.

logico e coerente, così come i progetti basati su problemi, che coinvolgono gli studenti nell'identificazione e nella risoluzione di problemi complessi, applicando le loro conoscenze in modo pratico e sviluppando competenze di *problem-solving*. I *role-playing* e le simulazioni permettono agli studenti di assumere ruoli diversi e di sperimentare situazioni reali in un ambiente controllato, sviluppando competenze pratiche e una maggiore comprensione delle dinamiche sociali e professionali.

Come visto, questo approccio è utile per stimolare le *soft skills* e le competenze trasversali, sia in ambito scolastico che in ambito accademico e professionale. Come sottolinea V. Boffo, le competenze trasversali sono fondamentali per l'adattabilità e la resilienza individuale nel mercato del lavoro contemporaneo. Queste competenze permettono agli individui di navigare attraverso diversi contesti lavorativi e di vita, facilitando la transizione tra ruoli e settori diversi[5].

Anche nel caso dell'applicazione di queste metodologie non mancano però le sfide: esse richiedono una pianificazione attenta e risorse adeguate, inclusi tempo, spazio e materiali, per essere implementati efficacemente. Gli insegnanti devono essere formati per facilitare l'apprendimento in situazione e le attività partecipative, sviluppando competenze pedagogiche specifiche e una comprensione approfondita delle dinamiche di gruppo. La valutazione dell'apprendimento può essere più complessa con questi approcci, richiedendo metodi di valutazione alternativi e una maggiore attenzione alla valutazione formativa, piuttosto che quella sommativa, e alle competenze trasversali.

L'apprendimento in situazione e le attività educative parte-

5 Cfr. V. Boffo, "LifeLong Learning and Higher Education: to Build Professions for the Future", *Pedagogia Oggi*, *2*, 2017, pp. 159-174.

cipative rappresentano approcci innovativi e efficaci nell'educazione moderna, promuovendo un coinvolgimento attivo dei partecipanti, lo sviluppo di competenze pratiche e sociali e un apprendimento più significativo e duraturo. Sebbene presentino alcune sfide, i benefici di questi approcci sono numerosi e rispondono alle esigenze di una società in continua evoluzione. L'insegnamento dell'educazione civica può beneficiare di tali approcci, attingendo anche alle risorse dei territori e al mondo del Terzo Settore. Ricordiamo come la *Legge 92/2019* sull'educazione civica sia entrata ufficialmente nelle aule scolastiche italiane nell'anno scolastico 2020/2021, in piena pandemia. La sfida che si presentò da subito alle istituzioni e alle organizzazioni che erogano corsi di formazione alle scuole fu quella di convertire la didattica in presenza in didattica a distanza. L'Associazione Robert F. Kennedy Human Rights Italia (RFK Italia), ente formatore riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito ai sensi della *Dir. 170/2016*[6], in collaborazione con istituzioni e ONG con le quali collabora regolarmente – dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, a Amnesty International Italia, a Cospe Onlus, alla Rete Educare ai Diritti Umani e molte altre – ideò nel mese di ottobre 2020 una piattaforma digitale gratuita dal titolo *CivicAttiva*, che già dal nome evocava un approccio attivo alla cittadinanza. Attraverso la creazione della piattaforma gratuita si è tentato di affiancare le istituzioni scolastiche nell'adozione dell'educazione civica nella nuova veste prevista dalla *Legge 92/2019*, che prevede oltre all'interdisciplinarietà anche un forte legame coi territori. Parlare di cittadinanza attiva e democratica e legami coi

6 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Direttiva n. 170/2016, Accreditamento/qualificazione enti, riconoscimento corsi*, 2016, https://www.miur.gov.it/enti-accreditati/qualificati, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

territori in un periodo tanto complesso come quello pandemico ha rappresentato da subito una sfida sia per i docenti, che per le organizzazioni coinvolte, che si sono trovate a raccontare e sperimentare digitalmente attività partecipative e a forte impatto sociale. In particolare RFK Italia e la Rete Educare ai Diritti Umani (ReDu), formatasi in seno al Consiglio d'Europa, sono solite proporre alle scuole percorsi di cittadinanza attiva e educazione ai diritti umani improntate ai giochi di ruolo e alle attività partecipative. Si è reso dunque necessario preparare il terreno ai docenti affinché, in attesa di quell'agognato ritorno alla normalità che, come sappiamo, si è visto solo nell'anno scolastico 2022/2023 col rientro di esperti esterni nelle scuole, potessero portare avanti percorsi di cittadinanza attiva e legame coi territori anche attraverso la didattica a distanza.

Durante l'anno scolastico 2021/2022 RFK Italia, sempre in collaborazione con altri enti quali Cospe Onlus, Tamat, Fondazione Lelio e Lisli Basso, Amnesty Italia, Rete Educare ai Diritti Umani, Università Cattolica del Sacro Cuore e altre, ha ideato e realizzato un secondo corso online della durata di 60 ore rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado dal titolo *CivicAttiva: un mondo di sostenibilità*. Il corso, attualmente ospitato sulla piattaforma Edulia del Sapere Treccani, ha analizzato i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile alla luce dei nuclei concettuali della *Legge 92/2019*, ovvero *Costituzione* e carte internazionali, diritti umani e sostenibilità, cittadinanza digitale. Il corso si compone di 19 moduli così strutturati: un modulo 0 di introduzione al corso, alla *Costituzione* e carte internazionali; 17 moduli ognuno dedicato a un obiettivo di sviluppo sostenibile di *Agenda 2030* delle Nazioni Unite. Ogni obiettivo viene analizzato attraverso videolezioni, video di approfondimento, materiali utili, alcuni dei quali anche in lingua inglese e francese. Il modulo 18 contiene unità di apprendimento

sull'educazione civica, divise per grado di scuola, mentre l'ultimo modulo contiene i materiali utili, tra cui le carte internazionali, bibliografie e sitografie.

L'approccio scelto è quello esperienziale, che dà largo spazio alle esperienze dirette dei relatori per fornire ai docenti e, di conseguenza, agli studenti una visione sistemica di cosa significa essere cittadini attivi e collaborare alla costruzione di una cittadinanza sostenibile, capace di leggere e raccogliere le sfide per il raggiungimento degli obiettivi di *Agenda 2030*. In tale prospettiva la pedagogia dell'ambiente si pone come elemento trasversale e valore sotteso all'intero corso: come visto nel primo capitolo, l' "ecopedagogia" di F. Pinto Minerva esorta all'apertura a diversi saperi e discipline da cui attingere per trasferire questo senso di appartenenza sistemica. E ancora, educare all'avere cura caratterizza il sottotesto del corso, promuovendo una cura trasversale, sistemica e olistica tanto dell'ambiente, quanto delle relazioni.

V. Boffo sottolinea l'importanza di pratiche educative che incarnano la cura, come l'ascolto attivo, l'attenzione personalizzata e la promozione di un clima di classe inclusivo e accogliente. Queste pratiche aiutano a creare un ambiente sicuro in cui gli studenti possono esprimersi liberamente e sentirsi supportati nel loro percorso di crescita. La cura in pedagogia mira al benessere globale degli studenti, considerando gli aspetti cognitivi, emotivi, sociali e morali. Questo approccio integrale riconosce l'interconnessione tra questi diversi aspetti dello sviluppo umano e cerca di promuovere un'educazione che li valorizzi tutti, in un'ottica di *agency* dei soggetti[7].

7 V. Boffo, "La cura in pedagogia: linee di lettura", *Studi e ricerche sulla formazione*, CLUEB Saggi, Bologna, 2006.

Come visto in precedenza, il concetto di *agency* è posto al centro della formazione scolastica dal *Learning Framework 2030 The Future of Education and Skills*, che si sostanzia in una progettualità a lungo termine, facente leva sulle potenzialità dei singoli e sulla capacità decisionale per modificare le proprie condizioni di vita. Già J. Dewey nel 1938 aveva descritto le caratteristiche e le qualità che i percorsi esperienziali devono avere per co-costruire un apprendimento profondo e duraturo. Secondo J. Dewey, il principale problema di un'educazione basata sull'esperienza è quello di selezionare il tipo di esperienze che avranno un peso creativo e generativo su quelle che verranno successivamente, basandole sui principi di continuità, crescita e interazione. Nel pianificare le situazioni di apprendimento, l'educatore deve rispettare i principi di continuità e di sviluppo mettendo in connessione passato, presente e futuro, poiché tutte le esperienze portano in sé qualcosa di quelle che le hanno precedute e gettano le basi di quelle che le seguiranno. Deve inoltre connettere il soggetto con il proprio contesto affinché l'esperienza formativa sia collettiva. Tali percorsi, connessi, duraturi, generativi, basati sull'interconnessione tra gli esseri umani, sono in grado di instillare nelle generazioni presenti e future la consapevolezza di vivere in un mondo globale in cui le azioni dell'uno ricadono sulla vita dell'altro. La paralisi dei rapporti sociali verificatasi con la pandemia, che ha sospeso sia il normale scambio tra coetanei, così essenziale durante il periodo di formazione dell'io, sia le normali attività scolastiche presenziali e ricreative, ha allontanato le nuove generazioni e non solo dalle urgenze del nostro tempo, relegandole ai bisogni impellenti dell'era pre-pandemica.

Nazioni Unite, Consiglio d'Europa e, non ultimo, il Ministero dell'Istruzione e del Merito esortano il mondo della scuola ad attingere dagli altri contesti educativi – non formali e in-

formali – buone pratiche e collaborazioni per lavorare sia sulle tematiche sottese ai diritti, alla sostenibilità e all'inclusione, sia sulle competenze di base e trasversali.

La metodologia che RFK Italia utilizza nelle scuole è quella del gioco di ruolo e dell'apprendimento situato, al fine di stimolare negli studenti l'empatia verso l'altro. In particolare, con lo scoppio della guerra in Ucraina e il conseguente ingresso di bambine e bambini ucraini nelle scuole italiane, è stato riscontrato un crescente interesse da parte dei docenti nei confronti di attività sulla gestione del conflitto. RFK Italia, già all'indomani dell'invasione russa del febbraio 2022, si è attivata insieme all'organizzazione Colors for Peace per portare beni di prima necessità al popolo ucraino, coinvolgendo altre organizzazioni sul territorio toscano, dove entrambe le realtà hanno sede, alle cui attività hanno partecipato anche scuole nell'ambito dei *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO).

Nel mese di maggio 2022, una classe V della scuola primaria facente parte dell'Istituto Comprensivo "Compagni-Carducci" di Firenze ha richiesto a RFK Italia la realizzazione di un laboratorio sulla gestione del conflitto, basato su un'esercitazione utilizzata alle Nazioni Unite, al quale è seguito un collegamento con una scuola di musica ucraina della cittadina di Apsa de Jos nella regione della Transcarpazia, che accoglieva diversi sfollati interni.

Dopo un *brainstorming* sulle cause dei conflitti in ambito internazionale, legate per lo più alle risorse, la classe è stata divisa in due gruppi, delimitati da una linea che simboleggiava il confine territoriale, al centro della quale è stata posta una cesta con delle spillette colorate che rappresentavano le risorse. La possibilità di visualizzare le risorse, sotto forma di un *gadget* di loro gradimento, ha stimolato nei partecipanti il desiderio

di conquista e, parallelamente, una forma di controllo dell'istinto di sopraffazione sull'altro: le spillette, infatti, erano in numero maggiore dei partecipanti e, attraverso l'osservazione, i bambini e le bambine hanno potuto riflettere su come sia importante considerare che la disponibilità di determinate risorse sia sottesa alla volontà di una suddivisione quanto più equa possibile al fine di evitare un'*escalation* della violenza.

A ogni gruppo è stato chiesto di identificare un *leader*, dopo aver dibattuto sulle sue caratteristiche (empatico, disposto ad ascoltare le istanze dei singoli membri del gruppo, sicuro ma non arrogante). I *leader* sono stati scelti senza troppa esitazione e tra i dati significativi si rileva che entrambi i gruppi hanno scelto una bambina, riconoscendole quindi quelle doti che fanno del *leader* una persona credibile. È stato poi fatto un sorteggio per decidere quale delle due squadre dovesse detenere il controllo delle risorse: la squadra vincitrice si è riunita per formulare delle proposte di co-gestione delle risorse, tenendo presente che la proposta avrebbe dovuto soddisfare i propri bisogni garantendo anche la sopravvivenza dell'altra squadra.

Il dibattito si è svolto in maniera serrata ma composta, in cui la classe ha manifestato una spiccata capacità di ascolto nei confronti delle istanze delle controparti e ha saputo attingere dalle indicazioni dei partecipanti al gioco per la formulazione di proposte che hanno portato a un "accordo di pace". Dopo lo svolgimento del gioco, i facilitatori di RFK Italia hanno svolto un momento di *debriefing* in attesa del collegamento con la cittadina ucraina. Il particolare momento storico vissuto dalla classe, unitamente all'attesa del collegamento con coetanei che, nello stesso momento, stavano facendo esperienza diretta delle atrocità della guerra, ha stimolato le studentesse e gli studenti a una riflessione approfondita sulla necessità di costruire una cultura di pace a partire dalle comunità di appartenenza, ma

anche sull'importanza di sperimentare le difficoltà del mantenimento della pace in determinate situazioni, come con la cogestione delle risorse.

L'attività ha permesso ai partecipanti di comprendere le variabili sottese al rapporto tra stati confinanti, anche alla luce delle vicissitudini storiche e politiche, nonché alla particolare conformazione geografica dell'area presa in considerazione, permettendo ai docenti che hanno partecipato all'iniziativa di lavorare sulle competenze trasversali e sulla metacognizione. Il progetto è culminato con lo scambio virtuale tra le due istituzioni scolastiche che hanno firmato un accordo di "fratellanza". Un'attività ludico-didattica, avallata dal particolare momento storico, ha permesso alla classe di mettere in atto le conoscenze e le competenze acquisite in ambito scolastico insieme allo stimolo dell'empatia, al fine di sviluppare ulteriori strumenti atti alla decodificazione della realtà circostante.

P. Malavasi ricorda come "la validazione epistemologica del gioco quale fondamentale emblema teorico e strumento formativo rivolge la riflessione pedagogica verso l'attenta considerazione della categoria dell'interpretazione ludica per insegnare l'umano"[8]. Attività come quella descritta, inoltre, sono fortemente consigliate dal Consiglio d'Europa per l'acquisizione di *soft skills*, quali la comunicazione interpersonale, l'empatia, la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, attingendo a varie discipline e contesti[9].

8 P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano, 2020, p. 48.

9 P. Brander, L. De Witte, N. Ghanea, R. Gomes, E. Keen, A. Nikitina, J. Pinkeviciute, *Compass. Manual for human rights education for young people*, Council of Europe, Strasbourg, 2012.

5.2 Fare rete per la cittadinanza: percorsi di sostenibilità

L'interazione tra sistemi educativi, istituzioni governative, settore privato e organizzazioni *non profit* è diventata sempre più cruciale nella promozione di una robusta ed efficace educazione civica. I molteplici benefici derivanti dalle metodologie di collaborazione tra scuole, istituzioni, imprese e terzo settore per promuovere una cittadinanza attiva sono innegabili, secondo la logica della prossimità territoriale, soprattutto per quanto concerne le cosiddette "piccole scuole"[10] collocate in zone rurali o comunque interne che, diversamente, non avrebbero opportunità di arricchire il proprio curricolo con esperienze extra scolastiche. Integrando risorse, conoscenze ed esperienze attraverso questi settori, le comunità possono coltivare cittadini informati, impegnati e responsabili, attrezzati per navigare le complessità della società moderna. Il territorio diventa la cornice di una partecipazione attiva della comunità nella *governance* della scuola, contribuendo allo sviluppo di un sistema formativo allargato. Tale sistema formativo allargato, declinato in diverse situazioni, assume quelle caratteristiche che gli permettono di includere il formale e l'informale nei percorsi di apprendimento grazie alle alleanze con altre istituzioni.

L'apprendimento avviene in molti modi e anche al di fuori dei contesti istituzionali, in tutti gli ambiti di vita: è altresì un sistema in cui le dimensioni fisica e virtuale sono integrate per garantire il diritto allo studio tramite l'utilizzo delle tecnologie che, come abbiamo visto, hanno permesso la continuità didattica anche in periodo pandemico. La scuola del modello industriale era caratterizzata da aule dedicate ad attività didattiche

10 Si veda R. Arnold, *Small primary schools today*, National Foundation for Educational Research, Slough, 1994.

in cui agli studenti era richiesto di svolgere il medesimo compito e in cui il docente poteva controllare il loro lavoro; la scuola di prossimità è invece definita da uno spazio-luogo che è contemporaneamente fisico e virtuale, in cui quanto appreso nello spazio esterno viene poi riproposto, rielaborato e arricchito attraverso le risorse online, grazie alla sinergia tra docenti e studenti[11]. Nel panorama globale attuale, il concetto di cittadinanza supera la conoscenza base dei diritti e delle responsabilità individuali e abbraccia la comprensione delle questioni globali attinenti ai diritti, alla sostenibilità, alle questioni geopolitiche, dell'alfabetizzazione economica, della tutela ambientale e dell'equità sociale. È dunque necessario che la formazione di cittadini consapevoli e attivi trascenda l'ambiente scolastico tradizionale, favorendo un approccio collaborativo che coinvolga vari settori della società.

I partenariati tra scuole, enti locali, imprese e organizzazioni *non profit* per fornire agli studenti esperienze e opportunità di apprendimento nel mondo reale approdano a programmi innovativi che affrontano le necessità della comunità, come i diversi progetti di tutela ambientale, iniziative di imprenditorialità sociale, esempi di *reverse tutoring*[12] e piattaforme di impegno civico, arricchendo così il curriculum di educazione alla cittadinanza.

11 G. Cannella, J. Mangione, G. Rita, "La scuola di prossimità: alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola", in *Archivio di studi urbani e regionali*, *132*, FrancoAngeli, Milano, 2021, p. 106.

12 È il caso del progetto *Diversamente in cucina* realizzato dalla scuola primaria "Giovanni Pascoli" di Lucca nell'abito della progettazione sull'educazione civica per l'A.S. 2023/2024 in cui le bambine e i bambini hanno imparato da ragazzi affetti da sindrome di down a piantare ortaggi e ad averne cura. Si veda V. Pagliai, "EducAbilità di genere: il lievito madre come metafora della cura", in *Genere, legami materni e pedagogie narrate Storie di vita, immaginario collettivo ed esperienze formative,* "Women & Education", II, *3*, giugno 2024, pp. 124-128.

Gli sforzi collaborativi portano numerosi benefici, inclusa la diversificazione dei contenuti educativi, esperienze pratiche, l'accesso migliorato alle risorse e il superamento del divario tra teoria e pratica. Questi partenariati facilitano inoltre lo sviluppo del pensiero critico, la risoluzione di problemi e competenze di *leadership* tra gli studenti, essenziali per una cittadinanza efficace. Sebbene i benefici siano significativi, sfide come l'allocazione delle risorse, le barriere comunicative e l'allineamento degli obiettivi tra partner diversi possono ostacolare la collaborazione.

Sempre a livello di fondi per l'innovazione della scuola italiana che prevede l'interazione tra "il dentro e il fuori", una sfida è rappresentata dal ripensamento degli ambienti di apprendimento, che devono rispondere alle necessità di una scuola innovativa e aperta ai territori e agli stimoli che provengono dall'esterno e che, come abbiamo visto, collaborano a un apprendimento efficace e stimolante. Un recente ricerca condotta dall'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile)[13] attraverso un blog per parlare di innovazione nella scuola italiana partendo dai nuovi ambienti di apprendimento, per presentare e discutere una selezione di esperienze significative nelle scuole italiane su *Agenda 2030* e per offrire spunti ai dirigenti scolastici e ai docenti che oggi si trovano nell'urgenza di riuscire a presentare progetti per i fondi del *PNRR*, evidenzia come il gruppo di lavoro, composto da ricercatori, docenti e dirigenti scolastici, condivida l'idea che gli spazi della scuola

13 ASviS, *Next generation Schools. Ambienti da imparare*, a cura del sottogruppo "Formazione-Innovazione-Edilizia Scolastica" del Gruppo di lavoro ASviS sul Goal 4 "Istruzione di qualità", maggio 2023, https://asvis.it/public/-asvis2/files/Pubblicazioni/ASviS_Goal4_Next_generation_schools.pdf ultima consultazione 22 ottobre 2025.

Italiana di domani (e per quanto possibile già di oggi) siano aperti alla comunità e al territorio, alle collaborazioni con soggetti esterni. Tali spazi devono essere sostenibili grazie a interventi sull'efficientamento energetico e attraverso attività che insegnino a vivere responsabilmente il pianeta; flessibili e diffusi, sia interni che esterni, per un'offerta didattica più differenziata e personalizzata; accessibili e concretamente adeguati a soddisfare i bisogni educativi di tutti gli allievi, anche dei più fragili e accoglienti, ovvero dove innanzitutto si sta bene.

In ogni puntata del *blog* è stato presentato, in un formato sintetico, un caso tratto da una selezione di esperienze significative di nuovi ambienti di apprendimento realizzate nelle scuole pubbliche italiane di ogni area del Paese e in ogni grado scolastico. Tali esperienze, che sono state segnalate e analizzate da enti che aderiscono all'ASviS, hanno promosso casi di scala progettuale e impegno economico diversi: vi si trovano interventi che hanno trasformato radicalmente un intero edificio scolastico, ma anche azioni di minore magnitudine, limitate a specifici spazi scolastici, all'interno e all'esterno della scuola. Tutti questi esempi hanno inciso sul cambiamento didattico nella scuola e hanno dedicato specifica attenzione al tema della formazione dei docenti e alla capacità dei docenti stessi di creare comunità impegnate a lavorare sull'innovazione scolastica, anche in sinergia con altre reti e scuole.

La collaborazione tra scuole, istituzioni, imprese e il terzo settore detiene un potenziale significativo per migliorare l'educazione alla cittadinanza. Sfruttando i punti di forza di ciascun settore, la società può dotare le future generazioni delle conoscenze, abilità e valori necessari per contribuire positivamente alle loro comunità e al mondo in generale. Man mano che questo modello collaborativo continua a evolversi, promette di ridisegnare il panorama dell'educazione civica e promuovere una

cittadinanza più impegnata, informata e responsabile. La collaborazione tra diversi settori può avere un impatto profondo sull'educazione alla cittadinanza, evidenziando sia i benefici che le sfide di tali imprese.

"La compartecipazione di soggetti pubblici e privati al progetto educativo dei cittadini è uno strumento riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione per promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale tra la Scuola e le comunità educanti territoriali": così sul sito dell'Invalsi[14] viene presentato il riconoscimento dei *Patti Educativi di Comunità* da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito, sancendo un ulteriore passo in avanti verso un modello educativo delle persone e dei cittadini orientato alla cooperazione.

Per essere considerata tale, una comunità educativa deve essere radicata in un territorio definito, dove sia possibile stimolare l'identità e lo spirito di comunità collegandoli all'apprendimento formale, informale e non formale, nonché alla gestione dei beni comuni. La scuola, considerata un bene comunitario, continua a essere il principale referente del mandato assegnatole dalla *Costituzione*. Tuttavia, essa non è lasciata isolata nel suo ruolo educativo, ma è supportata da entità sia pubbliche che private. Questo sostegno è ulteriormente rafforzato dal patto di corresponsabilità educativa, che costituisce la base dell'alleanza tra scuola e famiglia. Per un'efficace realizzazione del servizio scolastico nell'attuale contesto, gli enti locali, le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio, le organizzazioni del Terzo Settore e le scuole possono stipulare accordi specifici, come i *Patti educativi di comunità*. Questi accordi presuppongono, tuttavia, la disponibilità di risorse finanziarie adeguate.

14 INVALSI, *Patti educativi di comunità: una Scuola per il territorio - INVALSIopen,* 27 aprile 2021.

I *Patti educativi di comunità* sono accordi collaborativi tra scuole e vari attori pubblici e privati, vòlti a definire l'implementazione di progetti didattici e pedagogici che tengano conto delle peculiarità e delle opportunità offerte dal territorio. Tali *Patti* rappresentano un'opportunità di diversità al servizio della scuola, non solo per rispondere alle necessità emergenziali del momento, ma anche per intervenire in maniera incisiva su altre questioni prioritarie come la povertà educativa, l'abbandono scolastico e la carenza di competenze digitali.

Il *Piano Scuola 2020-2021*[15] del Ministero dell'Istruzione sottolineava che gli obiettivi di questi accordi dovessero includere l'utilizzo di strutture e spazi alternativi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema e musei, per la realizzazione di attività didattiche complementari a quelle tradizionali e il supporto alle autonomie scolastiche, tenendo conto delle specifiche condizioni e criticità di ciascun istituto, al fine di costruire collaborazioni con i diversi attori locali che potessero contribuire all'arricchimento dell'offerta formativa, tra cui la definizione di obiettivi, ruoli e responsabilità di ciascun partecipante, basandosi sulle risorse disponibili.

Il concetto di "autonomia responsabile", proposto come strumento per integrare la scuola con il suo contesto territoriale, ampliando a livello nazionale le molteplici iniziative già avviate in diverse aree è fondamentale: i *Patti educativi di comunità*, che hanno già dimostrato il loro valore in numerose realtà territoriali, sono identificati come uno degli strumenti

15 Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Piano scuola 2021-2022 Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di* Istruzione, 2021, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

fondamentali per andare in questa direzione.

La responsabilità di promuovere i *Patti educativi di comunità* è affidata agli Enti locali, che dovrebbero organizzare *Conferenze dei servizi* coinvolgendo i dirigenti scolastici. Questo permetterebbe di identificare le necessità espresse dalle scuole e valutare le proposte di cooperazione da parte delle istituzioni educative e culturali, nonché le modalità di attuazione degli interventi proposti. L'iniziativa di avviare un *Patto educativo di comunità* spetta dunque all'amministrazione locale interessata, che può creare un *Regolamento* che permetta alle parti interessate di presentare proposte di collaborazione e procedere alla coprogettazione con la partecipazione delle scuole coinvolte.

Durante il periodo pandemico e immediatamente post-pandemico, numerose amministrazioni hanno intrapreso il cammino verso un'educazione più integrata con il territorio. Alcuni esempi includono:

– i Patti stipulati a Torino;
– i progetti avviati a Napoli da Save The Children, l'impresa sociale Con i bambini e altri attori;
– la Regione Emilia-Romagna, tra le prime a definire linee guida comuni per i patti educativi di comunità;
– le iniziative del Municipio VII a Roma, che ha promosso una comunità educante diffusa.

La scuola del futuro prende le mosse dal territorio e dalla collaborazione con gli attori che contribuiscono allo sviluppo comunitario. Mentre l'obiettivo immediato era quello di affrontare l'emergenza pandemica, a lungo termine, i *Patti educativi* sono visti come un mezzo per creare un ambiente in cui la scuola diventa un fulcro della vita comunitaria, formando

cittadini consapevoli e contribuendo alla riduzione delle disuguaglianze territoriali.

L'implementazione di comunità educanti ha rappresentato una strategia efficace per supportare le scuole durante il complesso periodo di transizione caratterizzato dal periodo pandemico e post-pandemico. Già dal 2016, il Governo aveva istituito il *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile*[16], in collaborazione con le fondazioni bancarie. Creare dinamiche di interazione tra scuola, comunità e territorio è una sfida che coinvolge non solo insegnanti ed educatori, ma anche genitori, istituzioni, enti pubblici, e il partenariato sociale tra enti *profit* e *non profit*, in un impegno di responsabilità collettiva per il percorso formativo di ragazze e ragazzi. Attivare processi di co-programmazione e co-progettazione con le comunità educanti, coinvolgendo principalmente le giovani generazioni come mediatori tra la scuola e la comunità, è stato l'obiettivo che ha ispirato, a partire dal 2018, il progetto *Lost in Education* del Comitato italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus[17], selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile* (Bando Adolescenza). *Lost in Education* ha esplorato una

16 Il *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile* è stato istituito nel 2016 come risultato di un'iniziativa promossa da Acri e dalle Fondazioni di origine bancaria collegate. Questa decisione è seguita alla crisi economico-finanziaria che aveva visto un marcato aumento della povertà tra le famiglie italiane, con impatti particolarmente gravi su bambini e giovani. Si stima che circa 1,2 milioni di minori vivessero al di sotto della soglia di povertà e che, raggiunta l'età adulta, avrebbero avuto elevate probabilità di rimanere intrappolati in condizioni di povertà. Questo rischio era aggravato dalla scarsità di opportunità, legata a processi educativi inadeguati a cui questi giovani avevano accesso.

17 Cfr. V. Meo (a cura di), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, FrancoAngeli, Milano, 2022, pp. 23-50.

strategia di contrasto alla povertà educativa che valorizza e investe nelle risorse locali, non seguendo una logica riparatoria o compensativa rispetto alle carenze legate a situazioni di disagio, esclusione e povertà educativa, ma focalizzandosi sull'*empowerment* delle comunità. Di conseguenza, il lavoro è stato incentrato sulla costruzione di comunità intenzionali basate su tre pilastri: la partecipazione attiva delle ragazze e dei ragazzi, l'*empowerment* della comunità e il ruolo della scuola come attore sociale che guida il processo educativo. Questo approccio ha permesso di riconoscere, attivare e rendere consapevoli le risorse della comunità dell'importanza del loro ruolo educativo nel processo di formazione delle nuove generazioni. È stato così possibile avviare azioni trasformative, ponendo l'esperienza, i bisogni e le conoscenze delle giovani generazioni al centro, con l'obiettivo di innescare processi virtuosi fondati sull'ascolto e la partecipazione attiva dei minori.

5.3 Un caso emblematico: la Fondazione Quartieri Spagnoli – FOQUS

Nella cornice epistemologica e metodologica che ha fatto da sfondo al presente lavoro di ricerca, è inquadrata anche la fase euristica. In tale fase si è scelto di analizzare una realtà italiana che, seppur nata prima dello stanziamento dei fondi *Next Generation EU* e *PNRR,* dimostra la possibilità di creare nessi generativi attraverso la sinergia tra territori, mondo della scuola, istituzioni, aziende. L'intento è di arricchire la riflessione qui presentata, mettendo in campo l'analisi di un caso emblematico, attraverso una ricerca qualitativa. Tale approccio permette, a partire dai dati desunti dall'esperienza esaminata nella sua concretezza, di ipotizzare un percorso che può essere replicato

in altre zone, assurgendo così a buona pratica[18]. Nell'ambito della presente ricerca, l'accento sulla parola "caso" rimanda allo "studio di caso"[19] che si riferisce ad una strategia euristica, nota nel panorama della ricerca qualitativa, orientata alla comprensione dei fenomeni indagati che, pur palesandosi nella loro singolarità ed irripetibilità, possono assumere funzioni di testimonianza[20]. Lo studio di caso, nato negli Stati Uniti intorno agli anni Venti del secolo scorso, si è poi esteso anche al campo delle scienze dell'educazione[21], diventando un punto di osservazione privilegiato per effettuare indagini in profondità. Tale approccio permette di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, consentendone una conoscenza approfondita che può essere tramandata a terzi.

Per sostanziare l'indagine realizzata, si è dunque scelto di

18 Cfr. L. Mortari, "Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata", *Education Sciences & Society*, I , *1*, 2010 , pp. 143-156.

19 Cfr. R. E. Stake, "Case Studies", in K.N. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, Sage, 2000, pp. 435-454.

20 Si veda a tal proposito le della Scuola di Chicago, connessa con il pragmatismo deweyano. In particolare N. Anderson, The *Hobo: The Sociology of the Homeless Man,* The University of Chicago Press, Chicago, 1923; E. W. Burgess, "Statistic and «Case Study» as Social Research's methods", relazione presentata all'incontro annuale della Iowa Association of Economists and Sociologists, 1927; R. Shaw Clifford, H. D. Mckay, *Delinquency Areas*, The Chicago of University Press, Chicago, 1929; J. Madge, *The Origins of Scientific Sociology*, Free Press, New York, 1962; E. W. Burgess, R. Mckenzie, R. Park, *The City*, The University of Chicago Press, Chicago, 1925; J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014; J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma, 2018; R. Gaston, *Pédagogie Expérimental*, O. Doin et fils, Paris, 1911.

21 Cfr. R. E. Stake, "Program evaluation: Particularly responsive evaluation", relazione presentata alla conferenza *New Trends in Evaluation*, Goteborg, Sweden, October 1973; R. E. STAKE, Case Studies, in N.K. Denzin, Y.S. Lincon (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 435- 454.

indagare la realtà della Fondazione Quartieri Spagnoli di Napoli (FOQUS), una realtà che restituisce una visione di insieme delle cinque missioni d *Next generation EU* e la possibilità di realizzarle anche in contesti di forte fragilità.

La Fondazione Quartieri Spagnoli (FOQUS)[22] nasce nel cuore dei Quartieri Spagnoli di Napoli, un'area storica e vibrante che, nel corso degli anni, ha affrontato, e affronta tuttora, molte sfide socio-economiche. FOQUS è stata creata con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo socio-economico e culturale dei Quartieri Spagnoli, migliorando la qualità della vita dei residenti e creando nuove opportunità di crescita e innovazione.

Secondo il *Dossier regionale sulla povertà*[23] stilato dalla Caritas campana nel 2023, i cui dati di riferimento sono quelli emersi dall'ascolto delle persone in difficoltà che si sono recate in Caritas nel 2022, emerge che la Campania, e in particolare la città metropolitana di Napoli, è una delle zone più giovani d'Italia, con un'età media di 40 anni, nonostante il drastico calo di natalità verificatosi negli ultimi anni. Il dossier segnala un forte aumento del numero di persone di età compresa tra i 25 e i 50 anni che hanno migrato verso altre regioni italiane e all'estero, senza un'adeguata compensazione di immigrazione verso la Campania. Un altro aspetto importante, anche in riferimento alle missioni del *PNRR*, è quello che emerge sui dati occupazionali nelle regioni del Sud, dove la partecipazione femminile al mercato lavorativo è ancora oggi bassa, non solo per

22 Fondazione Quartieri Spagnoli Foqus, https://www.foqusnapoli.it/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

23 Caritas, *Dossier regionale sulle povertà*, Opera Edizioni, Pontecagnano Fagnano (SA), 2023, http://www.conferenzaepiscopalecampana.it/wpcontent/uploads/-2023/11/Dossier_Poverta_23.pdf, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

la mancanza di impieghi a disposizione, ma anche a causa della delega al lavoro di cura che continua ad essere affidato alle donne. In Campania il tasso di occupazione maschile è al 56,5%, mentre quello femminile al 30,6%, con una differenza di genere pari a 25,9 punti percentuali. Gli squilibri di genere più ampi (poco più di 23 punti percentuali) si hanno nelle zone di Caserta e Napoli. Rispetto agli anni passati si ha un miglioramento del tasso di occupazione femminile regionale ma la situazione resta comunque molto critica[24].

In tale contesto regionale, la situazione dei Quartieri Spagnoli, un quartiere operaio situato nel centro storico di Napoli e caratterizzato da numerose attività commerciali e artigianali, risulta emblematica. I Quartieri Spagnoli sono un quartiere "spugna" che, sin dalla Seconda Guerra Mondiale, ha ospitato persone che vivono in condizioni di marginalità attraverso attività economiche irregolari. Il suo recupero inizia con l'Associazione Quartieri Spagnoli (AQS)[25], un'organizzazione non governativa fondata nel 1986 da un gruppo informale che operava nel quartiere già dal 1978. AQS è riuscita a immergersi nelle reti sociali locali, ottenendo una conoscenza pratica del quartiere e la fiducia dei suoi residenti. Dall'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, AQS ha avviato numerosi progetti prestando particolare attenzione alla creazione di reti con connessioni locali ed extra-locali. Le principali attività includevano un segretariato sociale sempre aperto sulla strada, educazione extrascolastica per i bambini (che si è svolta per più di 15 anni nei laboratori educativi del quartiere), socializzazione nel lavoro di squadra come pratica chiave per migliorare il profilo di oc-

24 Ivi, p. 51.

25 Associazione Quartieri Spagnoli, https://www.associazionequartierispagnoli.it/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

cupabilità degli adolescenti con basso rendimento scolastico e collaborazione diretta con le donne che si occupano dei bambini. Con queste attività, in circa vent'anni, AQS ha attirato fondi pubblici nell'area, diventando nota come un'organizzazione della società civile innovativa[26]. I responsabili di AQS hanno raggiunto e mobilitato varie tipologie di persone, ad esempio, prima come volontario e poi distaccato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito all'Associazione, Marco Rossi-Doria[27] ha creato il modello "fare azione" per affrontare l'abbandono scolastico, con il progetto "maestro di strada"[28].

Nel 2013 viene istituita la Fondazione Quartieri Spagnoli per iniziativa di Rachele Furfaro, attuale presidente, e di un gruppo di imprenditori, intellettuali e operatori sociali. La fondazione sorge in un ex convento, il Complesso Monumentale di Montecalvario, riqualificato e trasformato in un centro poli-

26 Cfr. G. Laino, "Counteracting marginality: The Associazione Quartieri Spagnoli, Naples", *Planning theory & practice*, XVI, *1/4*, 2015, pp. 557-565.

27 Marco Rossi-Doria è stato maestro di scuola primaria dal 1975 e ha insegnato in quartieri difficili di Roma e Napoli, nonché all'estero e in particolare negli Stati Uniti, Kenya e Francia. Primo "maestro di strada", ha fondato il progetto *Chance – scuola pubblica di seconda occasione*. Esperto dei processi di apprendimento e delle politiche di inclusione è stato Sottosegretario di Stato all'Istruzione dal 2011 al 2014. Ha ricevuto dal Presidente della Repubblica la Medaglia d'oro per la cultura, l'educazione e la scuola nel 2001. Ha fondato l'Associazione "IF-Imparare a fare". Dal 2021 è presidente dell'impresa sociale Con i Bambini. In Forum Disuguaglianze e Diversità, https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

28 L'Associazione Maestri di Strada di Napoli è un'organizzazione non profit che si dedica alla prevenzione dell'abbandono scolastico e alla promozione dell'inclusione sociale attraverso l'educazione. Fondata da Marco Rossi-Doria, un insegnante ed educatore con una lunga esperienza nel campo della pedagogia, l'associazione opera principalmente nelle aree più svantaggiate di Napoli, offrendo supporto educativo e psicologico ai giovani a rischio di emarginazione. In Maestri di Strada, https://maestridistrada.it, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

funzionale che ospita scuole, imprese sociali, *start-up*, laboratori artistici e culturali. La missione di FOQUS è quella di rigenerare il tessuto sociale ed economico dei Quartieri Spagnoli attraverso l'educazione, la formazione professionale, il supporto all'imprenditorialità e la promozione della cultura. Gli obiettivi principali della fondazione includono attività educative e formative rivolte ai bambini e ai giovani del quartiere, nell'ottica di migliorare le loro prospettive future attraverso programmi scolastici innovativi e attività extracurriculari; stimolare lo sviluppo economico locale sostenendo l'imprenditorialità e la creazione di imprese sociali, che possano generare occupazione e crescita economica nel quartiere; promuovere l'inclusione sociale e combattere la marginalizzazione attraverso progetti che coinvolgano attivamente la comunità locale, valorizzando il capitale umano e culturale del territorio e favorire la diffusione della cultura e delle arti come strumenti di coesione sociale e di sviluppo personale, creando spazi per espressioni artistiche e culturali aperti a tutti. In virtù di questa comunione di intenti, la collaborazione tra AQS e FOQUS inizia ufficialmente nel 2014. Questo partenariato ha permesso di unire le forze e le competenze delle due organizzazioni per affrontare in modo più efficace le sfide educative e sociali dei Quartieri Spagnoli di Napoli. Da allora, entrambe le organizzazioni hanno lavorato insieme su vari progetti e iniziative volte a migliorare la qualità della vita dei giovani e delle loro famiglie nel quartiere.

Dalla sua nascita FOQUS ha implementato una serie di progetti e iniziative che coprono vari ambiti, dall'educazione all'imprenditoria, dalla cultura alla riqualificazione urbana. Tra i progetti più rilevanti si segnalano le scuole (infanzia, primaria e secondaria di I grado) *Dalla Parte dei Bambini* (DPDB), un progetto educativo innovativo che offre un ambiente di apprendimento stimolante e inclusivo per i bambini dei Quartieri

Spagnoli e non solo. Le scuole si distinguono per un approccio pedagogico centrato sul bambino, che valorizza la creatività, la curiosità e il rispetto reciproco adottando i principi pedagogici sviluppati da C. Freinet[29]. Le scuole freinettiane favoriscono un ambiente di apprendimento cooperativo, dove gli studenti lavorano insieme su progetti e attività: le scuole DPDB incoraggiano la collaborazione tra gli alunni promuovendo il lavoro di gruppo e la partecipazione attiva degli studenti nel processo educativo, integrando attività pratiche e laboratoriali nel *curriculum*, permettendo agli studenti di imparare facendo e di applicare le conoscenze teoriche in contesti reali. Altro aspetto fondamentale è la relazione tra la scuola e la comunità: le scuole DPDB integrano la comunità locale nel processo educativo, coinvolgendo genitori e residenti in attività e progetti scolastici, creando un ambiente di apprendimento inclusivo e integrato con il territorio. Sulla scorta dell'esperienza delle scuole, è stato poi avviato il progetto EDUQA, che prevede l'apertura di un nido per l'infanzia, una scuola dell'infanzia, una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado, realizzati attraverso interventi di rigenerazione urbana che recuperano edifici in stato di sostanziale abbandono. In tutte le classi del nuovo polo educativo sarà offerta una formazione con una specifica vocazione ambientale. EDUQA pone al centro della sua strategia la formazione e le competenze degli insegnanti nei vari ordini e gradi del ciclo scolastico, ritenendo che un insegnante consapevole e formato sui temi ambientali possa essere il miglior promotore di una nuova modalità educativa per bambini e ragazzi, che unisca i principi della scuola attiva a una informata

29 Tra le diverse opere di C. Freinet che riassumono il suo approccio pedagogico, si segnala *I detti di Matteo (Una moderna pedagogia del buon senso)*, La Nuova Italia, Firenze, 1962.

coscienza ambientale. A tal fine, nel 2022 è stato avviato un programma di formazione sui temi ambientali rivolto a educatori, insegnanti e personale scolastico, condotto durante l'intero arco dell'anno da esperti e studiosi di crisi climatica, sostenibilità, ecologia e alimentazione. Questo nuovo profilo professionale consentirà agli educatori e agli insegnanti di orientare le attività didattiche verso una più profonda consapevolezza riguardo alla crisi climatica, alla sostenibilità e alle transizioni ecologiche, utilizzando gli ambienti di apprendimento allestiti nel nuovo polo educativo (*garden-lab*, osservatorio, laboratorio scientifico, orti sociali) come spazi integrati nelle attività didattiche ed esperienziali, per praticare modalità educative sempre più coinvolgenti e attuali. L'aspettativa e l'obiettivo di fondo sono di assicurare che i temi, i metodi e l'impostazione pedagogica sviluppata dalle scuole attive DPDB contribuiscano anche al contrasto della dispersione e dell'abbandono scolastico che in questo quartiere, come in molte altre aree ad alta fragilità sociale ed educativa del Paese, hanno raggiunto percentuali allarmanti. EDUQA, dunque, si configura come un progetto di sviluppo condiviso tra insegnanti, comunità e bambini, in cui la cultura e la questione ambientale non saranno un insegnamento accessorio, ma una competenza diffusa e speciale dell'intera comunità, orientando l'attività educativa verso una prospettiva vocazionalmente ambientale. Tale approccio mira anche a dare una risposta all'alto tasso di abbandono scolastico che nei Quartieri Spagnoli vede il 33% dei bambini residenti non completare il ciclo scolastico.

Tra gli altri progetti messi in campo da FOQUS si segnalano il FOQUS *Startup Incubator*, uno spazio dedicato alle startup e alle imprese sociali, che fornisce supporto logistico, consulenza e formazione per aiutare i giovani imprenditori a sviluppare le loro idee e trasformarle in realtà imprenditoriali

di successo; l'*Officina delle Arti*, un laboratorio artistico che offre corsi di formazione in vari campi delle arti visive e performative, promuovendo la creatività e l'espressione artistica tra i giovani e gli adulti del quartiere; il FOQUS *Health Center*, un centro sanitario che offre servizi medici e psicologici accessibili e di qualità, con particolare attenzione alla prevenzione e al benessere della comunità locale e i programmi di rigenerazione urbana, progetti di riqualificazione degli spazi pubblici nei Quartieri Spagnoli, volti a migliorare l'ambiente urbano e a creare spazi di socializzazione e aggregazione per i residenti.

FOQUS integra quindi la pedagogia dell'ambiente e la cittadinanza sostenibile nei suoi programmi educativi e sociali, allineandosi agli obiettivi di *New Generation EU*, mirando a promuovere la ripresa economica, in particolare in epoca postpandemica, con un'attenzione particolare alla sostenibilità, all'innovazione e all'inclusione sociale. I suoi programmi educativi sensibilizzano i giovani sui temi ambientali, come il cambiamento climatico, la gestione dei rifiuti e la conservazione delle risorse naturali. Attraverso laboratori pratici e attività all'aperto, secondo la prospettiva dell'*Outdoor Education*, gli studenti imparano l'importanza della sostenibilità ambientale.

Dal 29 settembre al 1° ottobre 2023 FOQUS ha organizzato e ospitato GEA 2023 - Giornate dell'educazione e dell'ambiente[30]. L'iniziativa ha rappresentato un'occasione di riflessione pubblica sulle due grandi emergenze dei nostri giorni, l'educazione e l'ambiente, con oltre sessanta esperti e studiosi provenienti da tutta Italia, Spagna, Francia, Stati Uniti. I Quartieri Spagnoli sono l'area urbana con la più bassa percen-

30 Foqus, *GEA 2023 – Giornate dell'educazione e dell'ambiente*, https://www.foqusnapoli.it/gea-le-giornate-delleducazione-e-dellambiente-a-foqus/, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

tuale di verde per abitante d'Europa e la più alta densità abitativa: appena 0,6 metri quadrati di verde per cittadino a fronte dei 45 della media italiana e dei 62 di quella europea, in un'area abitata da 14mila persone in appena 800mila metri quadrati. In pratica, 17mila abitanti per chilometro quadrato contro i circa 197 della media italiana.

Per cercare di dare una risposta alla carenza di verde, FOQUS promuove progetti di rigenerazione urbana nei Quartieri Spagnoli, trasformando spazi degradati in aree verdi e luoghi di socializzazione. Questi progetti non solo migliorano l'ambiente urbano, ma educano anche i cittadini sull'importanza di prendersi cura del proprio quartiere. Un esempio sono gli orti urbani e i giardini comunitari, nella cui cura FOQUS coinvolge tutte le scuole del quartiere (non solo le scuole DPDB) e i residenti locali. Questi spazi diventano laboratori viventi dove bambini e adulti apprendono le tecniche di coltivazione biologica e il valore della biodiversità. I residenti sono quindi incoraggiati a contribuire alle decisioni che riguardano il loro quartiere, sviluppando un senso di responsabilità e appartenenza in una logica di cittadinanza autenticamente attiva. Attraverso i suoi progetti FOQUS lavora per creare un ambiente inclusivo, dove tutti i membri della comunità, compresi i migranti e le persone in situazione di vulnerabilità, possono partecipare attivamente alla vita sociale ed economica del quartiere. Questo si realizza attraverso attività di formazione, inserimento lavorativo e supporto sociale.

Si evince dunque come FOQUS abbracci gli obiettivi di sostenibilità di *New Generation EU*, promuovendo pratiche ecologiche e progetti verdi nei Quartieri Spagnoli. Questo include l'adozione di energie rinnovabili, la riduzione dei rifiuti e l'implementazione di soluzioni di mobilità sostenibile. Sempre in linea con *New Generation EU*, FOQUS sostiene l'innovazione

sociale e l'imprenditorialità, offrendo opportunità di crescita e sviluppo per i giovani e le comunità marginalizzate e contribuisce alla resilienza della comunità, preparandola ad affrontare future crisi economiche e sociali. Attraverso il sostegno alle piccole imprese locali, la creazione di reti di solidarietà e la promozione di pratiche sostenibili, la fondazione lavora per una ripresa equa e duratura.

L'educazione ambientale, la partecipazione civica, l'inclusione sociale e l'innovazione sono al centro delle sue attività, contribuendo a costruire una comunità più sostenibile e resiliente nei Quartieri Spagnoli. L'impatto di FOQUS sulla comunità del quartiere napoletano è stato significativo e tangibile. La fondazione è riuscita a creare un ambiente positivo e proattivo, dove l'educazione, l'innovazione e la cultura sono diventati motori di cambiamento sociale. Alcuni dei risultati più importanti includono la nascita del progetto EDUQA, nonché le iniziative imprenditoriali che ha sostenuto e che hanno creato nuove opportunità di lavoro e stimolato l'economia locale, contribuendo a ridurre la disoccupazione e a migliorare le condizioni economiche dei residenti. I progetti culturali e artistici, organizzati in un territorio ad alto tasso di marginalità, hanno favorito l'inclusione sociale e hanno permesso a molte persone di esprimere il proprio talento e di sentirsi parte integrante della comunità. Tutti questi interventi di riqualificazione urbana e i servizi sanitari offerti hanno inoltre contribuito a migliorare la qualità della vita nei Quartieri Spagnoli, rendendoli un luogo più vivibile e accogliente. Altro aspetto interessante è rappresentato dai diversi partenariati e collaborazioni con istituzioni, aziende, organizzazioni non profit e enti governativi che FOQUS ha, negli anni, messo in campo. Queste collaborazioni risultano fondamentali per il successo della fondazione e permettono di ampliare la portata

e l'efficacia delle sue iniziative. Le collaborazioni con università e centri di ricerca mirano a sviluppare programmi educativi innovativi e progetti di ricerca applicata, mentre con imprese locali e nazionali si fornisce sostegno alle *start-up* e alle imprese sociali, nonché lo sviluppo di progetti di formazione professionale. Essenziali sono anche le collaborazioni con altre organizzazioni senza scopo di lucro per condividere risorse, competenze e buone pratiche e per sviluppare iniziative congiunte nel campo dell'inclusione sociale e della cultura. È il caso della collaborazione con l'Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy ONLUS che ha premiato FOQUS col RFK Italia Human Rights Award 2023 e con cui sta sviluppando progetti di formazione ai docenti sulle tematiche ambientali e i diritti umani e aule di formazione professionale rivolte a soggetti in stato di vulnerabilità per l'inclusione socio lavorativa. Inoltre le collaborazioni con enti locali, regionali e nazionali sono necessarie per ottenere supporto istituzionale e finanziamenti per i progetti della fondazione.

La Fondazione Quartieri Spagnoli FOQUS di Napoli rappresenta un modello innovativo di rigenerazione urbana e di sviluppo comunitario. Attraverso una combinazione di educazione, imprenditorialità, cultura e inclusione sociale, FOQUS sta trasformando i Quartieri Spagnoli e cercando di migliorare la vita dei suoi residenti. Il suo lavoro dimostra come un approccio integrato e partecipativo possa portare a risultati significativi e duraturi, offrendo un esempio che potrebbe essere replicato in altre aree con sfide simili. Nonostante i molti successi, FOQUS continua ad affrontare diverse sfide nel suo operato. La sostenibilità finanziaria a lungo termine, la necessità di espandere l'offerta di servizi e la capacità di rispondere alle nuove esigenze della comunità sono alcune delle principali sfide che la fondazione si trova a dover affrontare.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca ha indagato, senza alcuna pretesa di esaustività, il percorso evolutivo della pedagogia dell'ambiente e del concetto di cittadinanza sostenibile, prendendo le mosse dal connesso *iter* normativo internazionale, attraverso la cui disamina si comprende l'importanza che, negli anni, la sostenibilità ha assunto nelle varie dimensioni della società.

Come sottolineato da Papa Francesco[1], sebbene l'epoca attuale disponga di straordinarie capacità e abilità scientifiche e tecniche per garantire diffusamente e in maniera equa il benessere, assistiamo ad un inasprimento dei conflitti, all'incremento delle disuguaglianze e, in generale, a un progressivo e repentino peggioramento delle condizioni del pianeta. In tale quadro è necessario che la sostenibilità diventi una bussola valoriale ed etica che consenta e sproni a raccogliere la sfida della tutela della "casa comune" in un'ottica olistica e integrata.

Il dibattito sulla salvaguardia dell'ecosistema terrestre si arricchisce della consapevolezza della "nozione di responsabilità individuale e collettiva e interroga circa il mondo che vogliamo lasciare ai nostri figli, chiamando in causa fini, obiettivi, modalità con cui si svolge la formazione umana"[2]. L'impegno on-

1 Francesco, *Laudato si*, 2015.

2 C. Birbes, "Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità", *Pedagogia Oggi*, *1*, 2018, p. 161.

tologico in pedagogia, ossia la consapevolezza di come tale scienza non si ponga solo come un insieme di tecniche educative, ma come un'impresa che coinvolga profondamente l'essere umano nella sua interezza, si riferisce all'essere dell'educatore e dell'educando, alla loro interazione e alla costruzione di significati esistenziali attraverso il processo educativo, ovvero a un rinnovato modo di essere nel mondo[3].

La nozione di educazione non può distanziarsi da valori educativi tra cui figurano i concetti di libertà, uguaglianza, giustizia[4]: l'utilizzo di metodologie educative attive e partecipative, di prospettive quali *l'Outdoor Education,* il *Service Learning,* il *Social Emotional Leraning,* in grado di dare sostanza alla convinzione che la sostenibilità "va vissuta e non solo insegnata"[5], diventa un viatico alla realizzazione di azioni guidate da valori etici.

La pedagogia dell'ambiente impegnata nella costruzione di una cittadinanza sostenibile si può sostanziare in prassi educative vòlte a stimolare la consapevolezza, fin dai primi anni di vita, della necessità di spostare la prospettiva dall'attenzione esclusiva agli esseri umani a quella per tutto il pianeta. Se risulta imprescindibile per una formazione integrale della persona la conoscenza dell'*iter* storico e normativo che ha accompagnato la promozione di concetti quali libertà, uguaglianza, diritti a partire dalla seconda metà del 1900, altrettanto importante è comprendere come l'ultimo scorcio del XX secolo vede affac-

3 Cfr. P. Malavasi, *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 124-234.

4 R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

5 S. Wilhelm, "Introduzione all'edizione italiana. Educazione allo sviluppo sostenibile: una visione da mettere in pratica", in U. Kocher (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi,* Erikson, Trento, 2010, p. 14.

ciarsi la necessità di abbandonare un approccio egocentrico volgendosi a uno ecocentrico e come questo cambio di prospettiva attinga, per la sua realizzazione, alla pedagogia dell'ambiente. La pedagogia dell'ambiente è un campo educativo che integra l'ambiente in tutti gli aspetti del processo di insegnamento e apprendimento. Essa promuove non solo la conoscenza delle questioni ambientali, ma anche lo sviluppo di competenze, atteggiamenti e comportamenti che sostengono la sostenibilità e il rispetto per l'ecosistema ed è quindi non solo una materia da insegnare, ma un paradigma educativo in grado di permeare tutte le discipline e attività scolastiche[6].

I progetti realizzati in ambito europeo, anche grazie ai fondi *Next Generation EU* che, dopo la crisi pandemica, sono stati stanziati per costruire un'Europa più verde, più equa, più resiliente, dimostrano che la pedagogia dell'ambiente può rappresentare quel perimetro valoriale entro cui formare i cittadini europei attivi e consapevoli. Lo scambio di buone pratiche a livello sia nazionale che internazionale, sostanziato da progetti quali i *Future Labs*, *Next Generation EU, Erasmus+*, nonché dalle opportunità di formazione lungo tutto l'arco della vita offerte dalle *Learning Cities UNESCO*, aiutano a veicolare i principi di sostenibilità, attraverso un approccio globale e una condivisione di intenti e responsabilità.

In ambito scolastico la *Legge 20 agosto 2019, n.92* sull'educazione civica può essere un valido attivatore e può avvalersi di prospettive pedagogiche che abbiano l'ambiente, la sostenibilità, i diritti e l'empatia come orizzonte eidetico. È emblematico che approcci pedagogici quali l'*Outdoor Education*, il *Service Learning*, il *Social Emotional Learning* e le attività par-

6 C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016.

tecipative non siano ascritti al mero ambito scolastico, ma vengano sempre di più utilizzati nell'ambito della formazione alle risorse umane[7] al fine di mantenere viva quell'attenzione al mondo – sia esso umano o naturale – che permette la realizzazione dei 17 obiettivi di Sviluppo Sostenibile promossi dall'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite.

La cura, intesa come attenzione, come ascolto attivo dell'altro da sé, come genuina predisposizione e farsi carico di istanze che riguardano tutti, diventa una categoria sottesa a diverse azioni messe in campo per veicolare l'importanza della pedagogia dell'ambiente e della sostenibilità per la tutela del mondo in cui viviamo.

In tale prospettiva si è scelto di indagare una realtà emblematica operante in una delle zone più fragili d'Europa, ovvero i Quartieri Spagnoli di Napoli. La Fondazione Quartieri Spagnoli – FOQUS, attiva dal 2013, grazie a diverse collaborazioni con istituzioni, enti privati e Terzo Settore, cerca di creare un ambiente altamente inclusivo e fortemente innovativo in un'area sovrappopolata dove la povertà educativa e sociale si attesta tra le più alte del Paese. M. Striano, pedagogista e Assessora all'Istruzione del Comune di Napoli, sottolinea l'importanza della rivoluzione culturale innescata dal *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* per il coinvolgimento in attività educative della fascia d'età 0-6, specialmente in quei contesti territoriali dove prima non esisteva una domanda significativa. Il fatto che gli spazi rigenerati o edificati *ex novo* debbano rispondere a canoni di sostenibilità ambientale e acquisiscano un nuovo valore educativo, si riconduce intrinsecamente alla consapevolezza dell'ambiente come contesto formativo e alla responsabilità ecologica come orientamento

7 Cfr. V. Boffo, *LifeLong Learning and Higher Education,* cit., pp. 159-174.

per concepire l'educazione in modo nuovo[8]. Le molteplici attività che vengono realizzate all'interno dell'ex Monastero di Montecalvario, dove oggi ha sede FOQUS, testimoniano che il coinvolgimento della comunità in varie azioni di recupero ambientale, di promozione di spazi verdi -in un'area tra le meno verdi d'Europa può aiutare i cittadini, a prescindere dalle condizioni sociali, culturali ed economiche di partenza- a sentirsi parte di un tutto e, di conseguenza, a partecipare alla creazione e al mantenimento di aree e attività di bene comune.

8 Cfr. SIPED, *PNRR. Partecipazione, scuole, politiche pedagogiche territoriali*, in La SIPed dialoga con il PNRR, 10 luglio 2023, https://www.youtube.-com/watch?v=UZ8p-ek369I, ultima consultazione 22 ottobre 2025.

Postfazione

Verso Agenda 2050

Prendersi cura del pianeta in una logica di interdipendenza[1] è la sfida che accompagna la riflessione pedagogica compresa in nell'orizzonte valoriale e teorico del volume "Pedagogia dell'ambiente e cittadinanza sostenibile nella prospettiva di *Next Generation EU*". Tale riflessione prende le mosse da una lettura della sostenibilità come criterio etico-educativo e mira a promuovere un'educazione trasformativa orientata alla costruzione di una cittadinanza planetaria. L'intreccio tra educazione civica (*Legge 20 agosto 2019, n. 92*), *Agenda 2030*, *Next Generation EU* e *Green Deal* europeo rappresenta il contesto politico-educativo in cui inserire pratiche pedagogiche innovative.

Dare voce agli studenti, come insegnano don L. Milani[2] e P. Freire[3], significa costruire processi educativi emancipanti, capaci di formare persone critiche, responsabili e solidali. P. Freire parlava di "educazione come pratica della libertà"[4], e oggi più che mai questa libertà si gioca nella possibilità di agire in modo

1 E. Morin, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, Paris, 1999.
2 L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano, 2023 (ed.or. 1968).
3 P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Montevideo, 1970.
4 P. Freire, *op. cit.*

consapevole per contrastare il cambiamento climatico, le disuguaglianze e le crisi socio-ambientali.

Ed ecco allora che il concetto di "cura" si pone come asse trasversale che attraversa l'intero impianto pedagogico qui proposto: cura dell'altro, del pianeta, delle relazioni educative. In un'epoca segnata da crisi ambientali, relazionali ed esistenziali, la *cura* non è solo una disposizione affettiva o morale, ma si configura come una postura epistemologica ed etica che invita a ripensare radicalmente l'educazione come processo relazionale, generativo e trasformativo.

Questa visione è profondamente radicata nella tradizione della cosiddetta "pedagogia della cura", che pone al centro della relazione educativa l'ascolto, la responsabilità e la reciprocità: educare significa "prendersi cura" in un senso ampio, costruendo legami significativi capaci di sostenere lo sviluppo umano e morale della persona[5].

La *cura* come principio pedagogico rappresenta un atteggiamento riflessivo, fondato su una relazione profonda tra il soggetto e il mondo, orientata alla promozione di esistenze eticamente sensibili. Educare alla cura significa coltivare un'etica della responsabilità verso gli altri e verso il vivente, riconoscendo l'interdipendenza come fondamento dell'esperienza educativa, nonché incoraggiare relazioni responsabili tra generazioni, favorire una transizione educativa e culturale verso stili di vita sostenibili e promuovere nel processo formativo una consapevolezza attiva verso la collettività e l'ambiente[6].

5 Si vedano N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press, Berkeley, 1984 e N. Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.), University of California Press, Berkeley, 2013.

6 A. Vischi, Progresso come impegno per la sostenibilità. Cultura pedagogica e scenari educativi, in *Supplemento: Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1)

Nel contesto contemporaneo, segnato da urgenze globali come i cambiamenti climatici e l'aumento delle disuguaglianze, la *cura* si estende anche alla sfera ecologica e politica[7], rendendo l'educazione uno spazio in cui si coltiva la consapevolezza del proprio agire nel mondo e la corresponsabilità nei confronti dell'ambiente e delle future generazioni. Si tratta di sviluppare una coscienza ecologica e relazionale, in cui tale postura non è solo un gesto privato, ma un atto collettivo e trasformativo.

In questa prospettiva, la formazione viene quindi riletta non solo come trasmissione di saperi, ma come pratica trasformativa, capace di generare comunità solidali, coscienze critiche e cittadinanza planetaria[8]. La *cura* diventa così la chiave di volta per rigenerare la dimensione educativa e restituirle senso in un mondo complesso, fragile e interdipendente: essa non è un valore astratto, ma un principio educativo essenziale che impone di pensare l'ambiente come spazio da custodire e abitare con responsabilità. Essa richiede di riconoscere e valorizzare la fragilità e unicità umana e si traduce in pratiche quotidiane che promuovono una pedagogia della fraternità, della memoria, della solidarietà e della coesione tra generazioni[9].

Alcune prospettive pedagogiche, quali l'*Outdoor Education*, il *Service Learning* e il *Social Emotional Leaning* unito all'approccio *Whole School*, da integrare nei curricula degli istituti scolastici, possono rafforzare le competenze di sostenibilità. So-

suppl., 2023, pp. 269-274.

7 Si vedano E. Pulcini, *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura,* Bollati Boringhieri, Torino, 2009 e J.C. Tronto, *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice,* NYU Press, New York, 2013.

8 Si vedano P. Freire, *op. cit.* e P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.

9 P. Malavasi, Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa, in *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 2018, pp.81–92.

no approcci che cercano di stimolare la riflessione sull'importanza di affrontare la complessità del mondo in cui viviamo e la velocità dei cambiamenti attraverso la flessibilità e la creatività anche nelle pratiche educative. In Italia, già a partire dal 2014 con il movimento delle *Avanguardie Educative* promosso da Indire, e poi da *Scuola Futura*, tali prospettive pedagogiche vengono analizzate alla luce di progettualità messe in campo dalle scuole di ogni ordine e grado. L'analisi e la divulgazione dei risultati ottenuti possono aiutare altre scuole ad attuare la medesima progettualità in stretta sinergia con i territori di appartenenza, calando il contesto di apprendimento in una dimensione più vasta in cui il senso di comunità educante si fa pregno di significato. Una delle sfide della progettazione pedagogica e della professione docente è infatti la motivazione alla competenza, capace di promuovere un'intelligenza capace di valorizzare le persone, che si sostanzia nel trasformare le difficoltà in opportunità e nel riconoscere l'unicità di ogni persona[10].

Alcune buone pratiche messe in atto da scuole e istituzioni che, attingendo dall'*Outdoor Education*, dal *Service Learning*, dal *Social Emotional Learning* unito all'approccio *Whole School* e le attività partecipative, in continuità con la visione offerta dal programma *Next Generation EU*, promuovono l'educazione all'ambiente e alla cittadinanza sostenibile come fattore di coesione sociale. Le sfide che il mondo si trova ad affrontare riguardano varie finalità: l'inclusione, il benessere, la formazione continua e lungo tutto l'arco della vita per rispondere agli stimoli di una società innovativa e internazionale. La Fondazione Quartieri Spagnoli[11], realtà attiva nel cuore del centro storico

10 C. Birbes, *Progettare competente*, Vita e Pensiero, Milano, 2012.
11 Foqus Napoli – Fondazione Quartieri Spagnoli, https://www.foqusnapoli.it/

di Napoli, rappresenta un caso studio emblematico di pedagogia territoriale e di educazione trasformativa. Fin dalla sua nascita, la Fondazione si è posta l'obiettivo di promuovere fattori di inclusione sociale, culturale ed educativa in uno dei territori più fragili e complessi d'Italia, caratterizzato da marginalità economica, dispersione scolastica, disuguaglianze intergenerazionali e sfiducia istituzionale.

Questa esperienza può essere letta attraverso la lente della "pedagogia di comunità"[12], secondo la quale l'educazione diventa uno strumento per rigenerare legami sociali, attivare capitale sociale e sostenere processi di cittadinanza attiva. L'agire pedagogico della Fondazione Quartieri Spagnoli si fonda sulla valorizzazione delle risorse locali, sull'ascolto dei bisogni reali della comunità e sulla costruzione di progetti educativi partecipati, capaci di rafforzare il senso di appartenenza e la resilienza collettiva.

In questo quadro, l'educazione assume una funzione politica e trasformativa, come sottolineato da P. Freire[13] che invita a intendere l'atto educativo come pratica di libertà e consapevolezza critica. Lavorare in territori "feriti" come i Quartieri Spagnoli implica un lavoro pedagogico orientato a riparare le fratture sociali attraverso l'*empowerment* dei soggetti, la costruzione di spazi sicuri e la valorizzazione dei talenti invisibili.

L'approccio adottato dalla Fondazione è inoltre coerente con il paradigma della *cura educativa* intesa come attenzione concreta ai vissuti delle persone e alle relazioni educative: attraverso laboratori, percorsi formativi, arte, cultura e sport, la

12 Si vedano P. Milani, *Educazione e comunità. Oltre l'emergenza, per una pedagogia dei legami*, Carocci, Roma, 2009 e M. Santerini, *Educazione e inclusione sociale*, Mondadori Università, Milano, 2015.

13 P. Freire, *op. cit.*

Fondazione agisce come un ecosistema educativo inclusivo[14], che opera in rete con scuole, famiglie, istituzioni e realtà del terzo settore, in un'ottica di corresponsabilità educativa.

Questo tipo di intervento incarna le logiche della rigenerazione sociale[15], in cui l'educazione diventa leva per contrastare la povertà educativa e promuovere giustizia sociale e diritti di cittadinanza nei contesti urbani vulnerabili.

Alla luce di quanto emerso, una delle sfide pedagogiche contemporanee consiste nel tenere insieme la dimensione locale e quella globale, l'azione quotidiana e la visione sistemica, il sapere e il sentire, l'individuo e la comunità. È in questa intersezione che la pedagogia può agire come forza trasformativa, capace di orientare le politiche educative, ispirare le pratiche didattiche e mobilitare energie sociali in direzione di un futuro più giusto, equo e sostenibile.

Secondo l'ultimo rapporto delle Nazioni Unite, solo il 35% degli obiettivi è in linea o mostra progressi moderati, mentre quasi la metà sta regredendo o è stagnante. Oltre 800 milioni di persone vivono ancora in condizioni di povertà estrema, con più del 75% concentrato in Africa subsahariana o in paesi fragili e colpiti da conflitti. Circa 1 persona su 11 nel mondo ha affrontato la fame nel 2024, e oltre 2 miliardi hanno sperimentato insicurezza alimentare[16].

Alla luce delle attuali crisi geopolitiche — in particolare la guerra in Ucraina e i conflitti in Medio Oriente — l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile sta subendo un rallentamento

14 U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, 1979.

15 L. Balduzzi, *Rigenerazione urbana e rigenerazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

16 Cfr. United Nations Statistics Division (UNSD), *The Sustainable Development Goals Report 2025*, https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/

tale da rendere improbabile il raggiungimento degli obiettivi nei tempi previsti[17]. Sebbene non esista ancora un documento ufficiale denominato *Agenda 2050*, esistono proposte e discussioni in corso, tra cui il *Summit del Futuro*[18], nell'ambito del quale è stato proposto un *Pact for the Future*, con visione estesa al 2050, che mira a rafforzare la giustizia intergenerazionale, l'educazione trasformativa e prevede un nuovo contratto digitale e climatico.

Per quanto concerne la sfera educativa, le *Nuove linee guida per l'Educazione Civica*, pubblicate nell'autunno 2024[19], mantengono l'impianto fondativo sui tre pilastri di Costituzione, sviluppo economico e sostenibilità e cittadinanza digitale. Si ravvisa come, in particolare nel nucleo "sviluppo economico e sostenibilità", vengano promossi la tutela della biodiversità,

17 Secondo i Dati ONU del 2024, meno del 15% dei target SDG è in linea col cronoprogramma. Circa il 30% è in regressione a causa delle crisi sovrapposte (guerre, pandemia, crisi climatica). In particolare, le Nazioni Unite evidenziano che l'SDG 1 – "Povertà" è messo a repentaglio dall'incremento globale dei profughi e dei costi alimentari; l'SDG 2 – "Fame zero" è insidiato dalle gravi interruzioni nelle catene di approvvigionamento cerealicolo (Ucraina) e agricolo; l'SDG 3 – "Salute e benessere" risente degli ospedali colpiti e della sanità al collasso in zone di guerra; l'SDG 4 – "Istruzione" soffre la situazione delle scuole distrutte o chiuse in Medio Oriente, Ucraina, Sudan e l'SDG 16 – "Pace, giustizia e istituzioni solide" è messo in discussione dal fallimento del multilateralismo, dall'aumento delle spese militari, dal calo della fiducia nelle istituzioni. Cfr. Nazioni Unite, Department of Economic and Social Affairs, *Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General* (A/79/79-E/2024/54), maggio 2024, https://unstats.un.org/sdgs/files/report/-2024/SG-SDG-Progress-Report-2024-advanced-unedited-version.pdf

18 Nazioni Unite, *Summit for the future,* settembre 2024, https://www.un.org/-en/summit-of-the-future

19 Ministero Dell'istruzione E Del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 7 settembre 2024, https://www.mim.gov.it/documents/-20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643

modelli di consumo sostenibili e politiche ambientali consapevoli. Alle linee guida fanno eco lee *Nuove Indicazioni Nazionali 2025*[20], presentate in due momenti chiave: l'11 marzo e l'11 giugno 2025, trasmesse al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione per il parere Erickson[21]. Tali Linee Guida, che si prevede entrino formalmente in vigore a partire dall'a.s. 2026/2027, presentano la sostenibilità come pilastro del curricolo, inserita in modo trasversale nelle discipline fin dalla scuola dell'infanzia. In particolare, l'educazione civica e i percorsi di sostenibilità ambientale sono integrati nel curricolo in modo precoce e sistematico. A livello metodologico, si evidenziano percorsi interdisciplinari finalizzati a sensibilizzare gli studenti sulle conseguenze delle scelte umane sull'ambiente. Erickson mette in luce come alcune discipline giochino un ruolo di primo piano per veicolare l'importanza della sostenibilità. In particolare la geografia scolastica subisce una trasformazione significativa: si passa da un approccio didattico descrittivo a uno globale, capace di far emergere le interconnessioni tra territoriale, nazionale e internazionale. La nozione di paesaggio viene intesa come "spazio di co-evoluzione" tra esseri umani e ambiente, promuovendo una dimensione emotiva, estetica e progettuale. Si esorta dunque la scuola a diventare attore territoriale, coinvolgendo attivamente il territorio (enti locali e territoriali) in progetti educativi sul campo, suggerendo un

20 Ministero Dell'istruzione E Del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione Materiali per il dibattito pubblico*, 11 marzo 2025, https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+-2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=174168-4578272.

21 Erickson, *Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculo 2025,* https://www.erickson.it/it/nuove-indicazioni-nazionali-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-2025.

metodo basato su una struttura articolata in quattro fasi: meraviglia ed emozione; concettualizzazione; interpretazione; creatività e immaginazione e finalizzata alla progettazione di soluzioni sostenibili.

La *cura* si conferma essere il principio generativo che attraversa ogni proposta educativa orientata al cambiamento: una cura che non è solo riparazione, ma rigenerazione; non solo tutela, ma emancipazione; non solo prendersi carico, ma prendersi a cuore. Riconoscere l'altro, ascoltarne la voce, valorizzare le differenze, costruire spazi di apprendimento plurali e democratici diventa, oggi più che mai, un atto politico e pedagogico necessario.

Durante l'"Habemus Papam" e il primo saluto dalla loggia, Papa Leone XIV[22] si è rivolto ai fedeli con un messaggio centrato su pace, unità, fraternità. Pur non menzionando espressamente termini come *cura*, *sostenibilità* o *cittadinanza*, alcuni passaggi possono essere interpretati in questa luce: il richiamo a "costruire ponti" e la pace come dono suggeriscono un invito alla cura reciproca, al dialogo e al sostegno tra le persone. La pace perseverante e umile implica un impegno continuo e duraturo, che ci richiama alla responsabilità generazionale, così come l'appello all'unità e alla costruzione di ponti tra popoli implica una visione di cittadinanza globale inclusiva. A una settimana di distanza dall'intronizzazione, Papa Leone XIV ha incontrato i membri del Corpo Diplomatico[23], enfatizzando temi come pace, giustizia, servizio, umiltà, fraternità, con al-

22 Leone XIV, *Discorso di intronizzazione dalla Loggia di San Pietro,* 8 maggio 2025, https://ress.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2025/05/08/0299/00524.html.

23 Leone XIV, *Discorso ai Membri del Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, 16 maggio 2025, https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2025/05/16/0319/00546.html.

cune implicazioni significative sul servizio all'umanità, l'attenzione ai più vulnerabili e la missione evangelica, che implicano una cura attiva e compassionevole verso tutti e una visione della diplomazia pontificia come espressione della "famiglia dei popoli", dove il richiamo alla giustizia sociale rimanda a una cittadinanza globale solidale, inclusiva e attiva.

In uno scenario complesso come quello attuale, evocato anche da Leone XIV, le esperienze concrete – come quelle raccontate nel volume "Pedagogia dell'ambiente e cittadinanza sostenibile nella prospettiva di *Next Generation EU*" – rappresentano dei veri e propri cantieri di cittadinanza planetaria, dove la teoria pedagogica si fa pratica trasformativa, dove l'educazione si radica nei territori per aprirsi al mondo. In esse risuona il messaggio di P. Freire: "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo: gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo"[24]. Ed è proprio da questa mediazione, fatta di scelte, impegni e visioni condivise, che può nascere un'educazione all'altezza delle sfide del nostro tempo.

Solo un'educazione che sappia generare senso, responsabilità e speranza potrà contribuire a costruire società più coese, inclusive e resilienti. È questo il compito e l'orizzonte etico-politico a cui siamo tutti chiamati, come educatori, cittadini e membri di una stessa casa comune.

24 P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Edizione Gruppo Abele, Torino, 2022, p. 89.

Riferimenti bibliografici

Amadini M., *Comunità educanti. Prospettive pedagogiche*, Scholé-Morcelliana, Brescia, 2017.

Anderson N., *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man,* The University of Chicago Press, Chicago, 1923.

Arendt H., *Vita activa,* Bompiani, Milano, 2022.

Arnold R., *Small primary schools today*, National Foundation for Educational Research, Slough, 1994.

Balduzzi L., *Rigenerazione urbana e rigenerazione educativa*, Franco-Angeli, Milano, 2015.

Balzano V., "La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza", *Rivista Italiana di Educazione Familiare,* XVIII, *1*, Firenze, gennaio-giugno 2021, pp. 225-242.

Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman, New York, 1997.

Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Londra, 2014.

Birbes C., *Progettare competente*, Vita e Pensiero, Milano, 2012.

Birbes C., *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016.

Birbes C., "Pedagogia, ambiente, pensiero ecologico", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 75-88.

Birbes C. (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e prospettive pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018.

Birbes C., "Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità", *Pedagogia Oggi*, *1*, 2018, pp. 161-176.

Bocci F., Crescenza G., Mariani A. (a cura di), *Leggere Don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali e proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2024.

Boffo V., "La cura in pedagogia: linee di lettura", *Studi e ricerche sulla formazione*, CLUEB Saggi, Bologna, 2006.

Boffo V., "LifeLong Learning and Higher Education: to Build Professions for the Future", *Pedagogia Oggi*, *2*, 2017, pp. 159-174.

Bonanomi A., Marta E., Pistoni C., Pozzi M., "L'impegno per lo Sviluppo Sostenibile come forma di cittadinanza attiva. Uno studio esplorativo sui giovani italiani", *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, *1*, 2019, pp. 32-48.

Bornatici S., "Il Service Learning per condividere la sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e cittadinanza solidale", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 137-150.

Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service Learning*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.

Bortolotti A., Farnè R., Terrusi M., *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, 2018.

Brander P., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A., Pinkeviciute J., *Compass. Manual for human rights education for young people*, Strasbourg, Council of Europe, 2012.

Brencio F., "Martin Heidegger e il pensiero della cura", *La società degli individui,* LXXIII, *1*, 2021, pp. 25-44.

Brofenbrenner U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, 1979.

Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 2002.

Bruzzone D., *Emotional Life: Phenomenology, Education and Care,* Springer, Wiesbaden, 2023.

Burgess E. W., Mckenzie R., Park R., *The City*, The University of

Chicago Press, Chicago, 1925.
Burgess E. W., *Statistic and «Case Study» as Social Research's methods*, relazione presentata all'incontro annuale della Iowa Association of Economists and Sociologists, 1927.
Cadei L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, Pubblicazioni dell'ISU, Università Cattolica, Milano, 2005.
Cadei L., *Patti educativi di comunità: Una prospettiva pedagogica per la co-responsabilità educativa*, Scholé-Morcelliana, Brescia, 2020.
Calamandrei P., "Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN)", Roma 11 febbraio 1950, in *Scuola democratica,* IV, suppl. al n. *2* del 20 marzo 1950, pp.1-5.
Cambi, F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2024.
Cannella G., Mangione J., Rita G., "La scuola di prossimità: alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola", *Archivio di studi urbani e regionali*, *132*, FrancoAngeli, Milano, 2021 pp. 86-109.
Castiglioni C., "Il sé e l'altro. Il tema del riconoscimento in Paul Ricoeur", *Esercizi Filosofici*, *3*, 2008, pp. 9-21.
Cefai C., Downes P., Cavioni V., *A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU*, NESET Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021.
Dal Lago A., "La città perduta", introduzione a *Vita Activa,* Bompiani, Milano, 2022, pp. 5-39.
d'Alonzo L., Folci I., "Alleanze educative e contesti partecipativi. Costruire inclusione a scuola nella società complessa", *Rivista di Scienze dell'Educazione,* LVII, *3*, 2019, pp. 347-360.
D'Angelo J., Ritchie S., Priest S., Oddson B., Scott D. B., "Exploring the significance of early life outdoor experiences: a scoping review of retrospective outdoor methods", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, May 2024, pp. 1-22.
Del Gobbo G., "Le competenze trasversali tra insegnamento e apprendimento: il problem solving e la comunicazione", in G. Del

Gobbo, S. Dogliani, P. Orefice (a cura di), *Competenze trasversali a scuola: trasferibilità della sperimentazione di Scuola-città Pestalozzi*, ETS, Pisa, 2011, pp. 89-106.

Del Gobbo G., "Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 267-281.

Del Gobbo G., "Professioni educative non-teaching per il green skills development", in G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, "Attori e sistemi della formazione", *1*, Editpress, Firenze, 2021, pp. 49-96.

Del Gobbo G., Malavasi P., "Education and training for ecological transition: Competences and professionals for sustainability", *Form@re*, IV, *3*, 2024, pp. 1-7.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro: Rapporto alla UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma, 1996.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma, 2018.

Dozza L., "Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 327-342.

Dozza L., "Co-costruire il pensiero ecologico per abitare la Terra", in "Educazione alla sostenibilità", *Rivista SIPED*, XVI, *1*, giugno 2018, pp. 193-212.

Durlak J., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B., "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, LXXXII, *1,* 2011, pp. 405-432.

Elia G., Polenghi S., Rossini V. (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2019.

Faure E., Herrera F., Kaddoura A-R., Lopes H., Petrovsky A.V., Rahnema M., Ward F.C., *Learning to be: The world of education today and tomorrow. The report to UNESCO of the International Commission on the Development of Education*, UNESCO/Harrap, Paris/London, 1972.

Ferro Allodola V., "Il "grande ritorno" dell'educazione civica a scuola: struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia)", *Sulla Formazione*, XXIV, *1*, 2021, pp. 145-157.

Finetti S., Bruzzone D., *La povertà educativa: origini, dimensioni, prospettive*, Prospettive Angolari, Catania, 2023.

Fiorin I., *Apprendere servendo. Il Service Learning nel contesto italiano*, Scholè Morcelliana, Brescia, 2016.

Francesco, Lettera Enciclica *Laudato si',* 2015.

Fraser N., *The Old is Dying and the New Cannot Be Born: From Crisis to Crisis*, Verso, London, 2019.

Freinet C., *I detti di Matteo (Una moderna pedagogia del buon senso*), La Nuova Italia, Firenze, 1962.

Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Montevideo, 1970.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2022.

Gaston R., *Pédagogie Expérimental*, O. Doin et fils, Paris, 1911.

Gherardi V., Sommavilla L., *Metodologie didattiche attive e competenze: aspetti teorici e progetti operativi*, Aracne, Canterano, 2017.

Gigli A., "L'adventure education nel lavoro socio educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze", in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di)*, Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, 2018, pp. 119-138.

Giunta La Spada A., "Introduzione", in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per le Relazioni Internazionali dell'Istruzione Scolastica Indire – Unità Italiana di Eurydice (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, "I Quaderni di Eurydice", *4*, 2004.

Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. *et al.* (a cura di), *Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor Education*, versione 1.0 2021, Indire, Firenze, 2021.

Grange T., "Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 107-114.

Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.

Hirsch D., *City strategies for lifelong learning*, OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), Paris, 1993.

Iavarone M.L., "Vivere il benessere. Educare per la qualità della vita", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 57-74.

Jonas H., *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2002.

Kellert S. R., Wilson E. O., *The Biophilia Hypothesis*, Island Press, Washington, 1993.

Klein N., *On Fire: The Burning Case for a Green New Deal*, Simon & Schuster, New York, 2020.

Kreber C., "The 'Civic-minded' Professional? An exploration through Hannah Arendt's 'vita activa'", *Educational philosophy and theory*, XLVIII, *2*, 2016, pp. 123-137.

Laino G., "Counteracting marginality: The Associazione Quartieri Spagnoli, Naples", *Planning theory & practice*, XVI, *1/4*, 2015, pp. 557-565.

Laporta R., *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

Longworth N., *Towards a European Learning Society (TELS). Project report presented to the European Commission*, DGEaC (Directorate-General for Education and Culture), Brussels, 2000.

Louv R., *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, New York, 2005.

Lovelock J., *Gaia*, Bollati Boringhieri, Milano, 2011.

Madge J., *The Origins of Scientific Sociology*, Free Press, New York, 1962

Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia, 1998.
Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
Malavasi P., "Ecologia integrale, educazione!", in G. Giuliodori, P. Malavasi (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano, 2017.
Malavasi P., "Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 17-56.
Malavasi P., "L'Outdoor Education per l'ecologia integrale, Postfazione", in C. Birbes (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018, pp. 171-179.
Malavasi P., "Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa", *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 2018, pp. 81-92.
Malavasi P., *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano, 2019.
Malavasi P., *Insegnare l'umano,* Vita e Pensiero, Milano, 2020.
Malavasi P., "Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica Laudato si'", *Formazione & Insegnamento*, XIX, *1*, 2021, pp.13-23.
Malavasi P., *PNRR e formazione. La via alla transizione ecologica,* Vita e Pensiero, Milano, 2022.
Marangi M., "Green Influencer a scuola. Una prospettiva media educativa tra economia circolare e curricolo ambientale", in S. Pasta, P.C. Rivoltella (a cura di), *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Scholè Morcelliana, Brescia, 2022, pp. 217-232.
Maslow A. H., *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York, 1954.

Mazza S., "Non aprite quella porta! Divagazioni sull'Outdoor Education", in C. Birbes (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018, pp. 21-39.

Medina E., "Crimini ambientali ed ecomafie: un argomento criminologico tuttora complesso", *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, XVI, *1-3*, 2022, pp. 167-195 .

Meo V. (a cura di), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi,* FrancoAngeli, Milano, 2022.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, Hoboken, 1991.

Milani P., *Educazione e comunità. Oltre l'emergenza, per una pedagogia dei legami*, Carocci, Roma, 2009.

Milani L., *Lettera a una professoressa,* Mondadori, Milano, 2023.

Milani P., Pegoraro E., *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma, 2011.

Moore B., Gregory R., "Decision making as a pedagogy for social emotional learning", *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy*, III, 2024, pp. 1-7.

Morin E., "La complexité: les défis de la méthode", in *Science avec conscience*, Éditions du Seuil, Paris, 1999, pp. 105-169.

Morin E., *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, Paris, 1999.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffello Cortina, Milano, 2000.

Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000.

Mortari L., *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.

Mortari L., "Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata", *Education Sciences & Society*, I, *1*, 2010, pp.143-156.

Mortari L., *Filosofia della cura,* Raffaello Cortina, Milano, 2013.

Mortari L., "Educatori e lavoro di cura", in *Cultura pedagogica e pro-*

fessioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti, "Pedagogia Oggi", XV, *2*, settembre 2017 pp. 91-106.
Mortari L., *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
Mortari L., *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari, 2020.
Naess A., *Siamo l'aria che respiriamo. Saggi di ecologia profonda,* Piano B, Prato, 2021.
Noddings N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, 1984;
Noddings N., *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.), University of California Press, Berkeley, 2013;
Noddings N., *Education and Democracy in the 21st Century*, Teachers College Press, Amsterdam, 2013.
Nussbaum M.C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton, 2010.
Osborne M., Kearns P., Yang J., "Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities", *Int. Rev Educ*, LIX, 2013, pp. 409-423.
Pagliai V., "EducAbilità di genere: il lievito madre come metafora della cura", in *Genere, legami materni e pedagogie narratetorie di vita, immaginario collettivo ed esperienze formative,* "Women & Education", II, *3*, giugno 2024, pp. 124-128.
Parricchi M., *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
Parricchi M., *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
Pasta S., Rivoltella P.C. (a cura di), *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2022.
Pati L., *Scuola e famiglia: relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia, 2019.
Pinto Minerva F., "Prospettive di ecopedagogia: a scuola dalla natura", in iM.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e*

responsabilità sociale, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 173-192.
Polenghi S., "Introduzione", in P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.
Pulcini E., *La cura del mondo: paura e responsabilità nell'età globale,* Bollati Boringhieri, Torino, 2009.
Pulcini E., *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009
Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 2001.
Rickinson M., Dillon J., Teamey K., Morris M., Choi M. Y., Sanders D., Benefield P., *A review of research on outdoor learning*, National Foundation for Educational Research and King's College, Londra, 2004.
Salvemini L., "Diritto dell'ambiente nell'Unione Europea", in C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale,* Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 233-248.
Santerini M., "Educazione e inclusione sociale", Mondadori Università, Milano, 2015.
Santerini M., Triani P., P*edagogia sociale per educatori*, EDUCatt, Milano, 2007.
Santerini M., *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Education, Milano, 2019.
Selwin N., *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Bloomsbury, Londra, 2016.
Sen A., *Risorse, valori e sviluppo,* Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
Shaw Clifford R., Mckay H. D., *Delinquency Areas*, The Chicago of University Press, Chicago 1929.
Simeone D., Cadei L., "Il Service Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale", *Pedagogia e Vita*, LXXIX, *3*, 2021, pp. 104-112.
Smyth J.C., "Ambiente e educazione: uno sguardo su una scena che cambia", *Tecnologie didattiche*, VIII, *9*, 1996, pp. 42-44.
Stake R. E., "Program evaluation: Particularly responsive evaluation, relazione presentata alla conferenza", *New Trends in Evaluation*, Goteborg, Sweden, October 1973.

Stake R. E., "Case Studies", in K.N. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, Sage, 2000, pp. 435-454.

Sterling S., *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Green Books, Cambridge, 2001.

Tiano A., *Educazione civica e scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, 2022.

Triani P., "Educare alla legalità", in B. Biraghi, M. Cagnetta (a cura di), *A scuola di educazione civica,* ECOSEGES, Roma, 2022, pp. 67-76.

Tronto J.C., *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*, NYU Press, New York, 2013.

Vacchelli O., "Education: the key to Sustainable Development", in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2017, pp. 297-310.

Vischi A., *Riflessione pedagogica e culture di impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.

Vischi A., "Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa", *Formazione & Insegnamento*, *1*, 2018, pp. 161-174

Vischi A., "Progresso come impegno per la sostenibilità. Cultura pedagogica e scenari educativi", *Supplemento: Cultura pedagogica e scenari educativi,* 1(1) suppl., 2023, pp. 269-274.

Vischi A., "Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa", *Formazione & Insegnamento*, 1, 2018, pp. 161-174.

Wenger E., *Communities of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Wilhelm S., "Introduzione all'edizione italiana. Educazione allo sviluppo sostenibile: una visione da mettere in pratica", in U. Kocher (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*, Erickson, Trento, 2010, pp. 13-14.

Wilson S. L., Riva E., Lister K., "Positive Pedagogies: Co-creation

partnerships to support social and emotional learning in higher education", *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy*, III, 06/2024, pp. 1-8.
Zannini L., Garista P., "Educazione alimentare ed educazione ambientale", in C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale,* Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2017, pp. 81-92.

Riferimenti sitografici

Associazione Quartieri Spagnoli https://www.associazionequartierispagnoli.it/
AsVis, *COVID-19 Italy Vulnerabilities Network* (CIV-N) https://asvis.it/public/asvis2/files/Eventi_Flash_news/CIVN_Report_di_attivita.pdf
ASviS, *Next generation Schools. Ambienti da imparare*, a cura del sottogruppo "Formazione-Innovazione-Edilizia Scolastica" del Gruppo di lavoro ASviS sul Goal 4 "Istruzione di qualità", maggio 2023. https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/ASviS_Goal4_Next_generation_schools.pdf
Aulas En Paz, https://aulasenpaz.org/
Bonini E. (a cura di), *Contrastare l'abbandono scolastico durante la pandemia Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano*, Report ISMU, Milano, gennaio 2022, https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/06/Repport-SOS_Contrastare-abbandono-scolastico_Bonini2022.pdf
Camera dei Deputati, *La Strategia Europa 2020.* https://temi.camera.it/leg18/post/OCD25-313.html.
Caritas, *Dossier regionale sulle povertà*, Opera Edizioni, Pontecagnano Fagnano (SA), 2023. http://www.conferenzaepiscopalecampana.it/wp-content/uploads/2023/11/Dossier_Poverta_23.pdf
CaseL, *What is SEL?,* "Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning website", 2020. https://casel.org/what-is-sel/
Commissione Europea, European Commission (2025). *Green New*

Deal for Europe: Achievements and Future Prospects. https://ec.europa.eu

Commissione Europea, *European Education and Culture Executive Agency (EACEA).* https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/european-education-and-culture-executive-agency_it

Commissione Europea, *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport.* https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it

Commissione Europea, *European Education and Culture Executive Agency.* https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and- executive-agencies/european-education-and-culture-executive-agency_it

Commissione Europea, *European Education Area. Quality education and training for all*. https://education.ec.europa.eu/

Commissione Europea, *Communique of the Lisbon Summit of the Education Committee of the Council of the EU Strategy for Lifelong Learning*, Luxembourg, European Commission Publications, 2001. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF

Commissione Europea, *Information note: The "R3L initiative" European Networks to promote the local and regional dimensions of lifelong learning*, Bruxelles, 2003. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:174:0006:0012:EN:PDF

Commissione Europea, *LifeComp: The European framework for the personal, social and learning to learn key competence*, 2018. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911

Commissione Europea, *European Green Deal*, 2019. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_it

Commissione Europea, *Flash Eurobarometer 478*, 2019. https://www.kantarpublic.com/download/documents/155/Flash+Eurobarometer+-+Views+of+young+people.pdf

Commissione Europea, *Learning Framework 2020*, 2020. https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/strategic-framework

Commissione Europea, *Il rafforzamento della garanzia per i giovani*, https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=it

Commissione Europea, *Strategia sulla parità di genere*, Bruxelles, 2020. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_it#:~:text=Strategia%20per%20la%20parit%C3%A0%20di%20genere%202020%2D2025,-La%20strategia%20dell&text=La%20meta%20%C3%A8%20un'Unione,guidare%20la%20nostra%20societ%C3%A0%20europea.

Commissione Europea, *Flash Eurobarometer,* 2021. https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/-youth-survey-2021/report.pdf

Commissione Europea, *Strategia Global Gateway*, 2021. 12/Global_Renewables_and_Energy_Efficiency_Pledge.pdf

Commissione Europea, *Recovery and Resilience Facility,* 2022. https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility_it

Commissione Europea, *EU leads global initiative at COP28 to triple renewable energy capacity and double energy efficiency measures by 2030*, 2 dicembre 2023**.** https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_6053

Commissione Europea, *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency*, 2023, https://energy.ec.europa.eu/system/files/2023-12/Global_Renewables_and_Energy_Efficiency_Pledge.pdf

Consiglio D'europa, *Protocollo addizionale della Convenzione Europea sui Diritti Umani e le Libertà Fondamentali,* 1952. https://unipd-centrodirittiumani.it/it/strumenti_internazionali/Protocollo-Addizionale-n-1-alla-Convenzione-europea-per-la-salvaguardia-dei-diritti-umani-e-delle-liberta-fondamentali-1952/91

Consiglio D'europa, *Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ETS No. 009),* 1954. https://rm.coe.int/168006377c.

Consiglio d'Europa, *Raccomandazione 59 (1999) su Europa 2000 a partecipazione dei giovani: una gioventù cittadina*, 1999. https://rm.coe.int/europa-2000-a-partecipazione-dei-giovani-una-gioventu-cittadina-rappor/1680719a97,%20ultima%20consultazione%2020%20Luglio%202023

Consiglio d'Europa, *Raccomandazione (97)3 sulla partecipazione dei giovani e il futuro della società civile*, 1999. https://rm.coe.int/europa-2000-a-partecipazione-dei-giovani-una-gioventu-cittadina-rappor/1680719a97

Consiglio d'Europa, *Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, 2010. https://rm.coe.int/1-cm-rec-2010-7-charter-edc-hre-full-text-italian/1680a3ebcd

Consiglio d'Europa, *Raccomandazione (85)7 sull'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nella scuola,* 2010. https://rm.coe.int/1-cm-rec-2010-7-charter-edc-hre-full-text-italian/1680a3ebcd.

Consiglio d'Europa, *Artificial Intelligence and Education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*, 2022. https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd

COP28, *Global Renewables and Energy Efficiency Pledge*, Emirati Arabi Uniti, 2023. https://www.cop28.com/en/global-renewables-and-energy-efficiency-pledge

Erasmus Training Courses, *Outdoor Education: a new way of teaching and learning*. https://www.erasmustrainingcourses.com/outdoor-education.html.

ERICKSON, Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculo 2025, https://www.erickson.it/it/nuove-indicazioni-nazionali-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-2025

Fondazione Quartieri Spagnoli Foqus, https://www.foqusnapoli.it/

Foqus, *GEA 2023 – Giornate dell'educazione e dell'ambiente*. https://www.foqusnapoli.it/gea-le-giornate-delleducazione-e-dellambiente-a-foqus/

Forum Disuguaglianze e Diversità https://www.forumdisuguaglianzediversita.org

Gioda P., *Educare per una cittadinanza globale*, AsVis 27 maggio 2016. https://asvis.it/approfondimenti/22-873/educare-per-una-cittadinanza-globale

Holmes W., Persson J., Chounta I.A., Wasson B., Dimitrova V., *Artificial Intelligence and Education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law,* Strasbourg, Council of Europe, 2022. https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd

Indire, *Dentro/fuori la scuola - Service Learning.* https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning

Invalsi Open, *L'alleanza educativa Scuola-famiglia*, 27 novembre 2020. https://www.invalsiopen.it/alleanza-educativa-scuola-famiglia/

Invalsi Open, *Patti educativi di comunità: una Scuola per il* territorio, 27 aprile 2021. https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/

Italia Domani, *Ecosistema MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action*, 2022. https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-06/22_06_28%20Scheda_ecosistema_MUSA_PNRR_MUR.pdf

Kitanova M., *Youth political participation in the EU: evidence from a cross-national analysis*, "Journal of Youth Studies", 2018. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676261.2019.163695

Lagarde C., *Empowerment — the Amartya Sen Lecture, By Christine Lagarde Managing Director, International Monetary Fund*, School of Economics, London, 6 Giugno 2014. https://www.imf.org/en/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp060614

LEONE XIV, Leone XIV, Discorso di intronizzazione dalla Loggia di San Pietro, 8 maggio 2025, https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2025/05/08/0299/00524.html

Leone XIV, Discorso ai Membri del Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede, 16 maggio 2025, https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2025/05/16/0319/00546.html

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Il Service Learning,* https://www.miur.gov.it/service-learning

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione Materiali per il dibattito pubblico, 11 marzo 2025.

Ministero Dell'ambiente E Della Sicurezza Energetica, *Linee guida per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile*, 2014. https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf

Ministero dell'Istruzione e del Merito*, Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416 - Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica. (GU Serie Generale n.239 del 13-09-1974 - Suppl. Ordinario),* 1974 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0416/sg

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per i licei, 2010.* https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per gli istituti tecnici*, 2010. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per gli istituti professionali*, 2010. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012. 20https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310-/DM+254_2012.pdf

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Direttiva n. 170/2016, Accreditamento/qualificazione enti, riconoscimento corsi*, 2016, https://www.miur.gov.it/enti-accreditati/qualificati, ultima consultazione 28 settembre 2024.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2017. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Una via italiana per il Service Learning,* 2018. https://www.miur.gov.it/-/una-via-italiana-per-il-service-learning.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Legge 20 agosto 2019, n. 92***,**

https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Allegato A Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica,* 2020, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-[1aed]-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Inviate alle scuole le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica Azzolina: "Studio della Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale sono i tre assi portanti. Fondamentale la formazione del personale"*, 23 giugno 2020. https://www.miur.gov.it/-/inviate-alle-scuole-le-linee-guida-per-l-insegnamento-dell-educazione-civica-azzolina-studio-della-costituzione-sviluppo-sostenibile-cittadinanza-digi
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza Missione 4: Istruzione E Ricerca Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università. Investimento 3.2: Scuola 4.0*, 2021. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/11/Allegato-4-Atto-dobbligo.pdf
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Piano scuola 2021-2022 Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di* Istruzione, 2021. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+-Scuola+21_22.pdf
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Patto Educativo per la Città Metropolitana di Napoli*, 2022. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/PNRR+ISTRUZIONE+PATTO+NAPOLI.pdf/a269f72b-cf90-ab11-6e74-c0a08d101bd6?t=1652461183405
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Educazione ambientale e alla sostenibilità.* https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Future Labs*. https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/poli-formativi/future-labs
Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Il Service Learning* https://-www.miur.gov.it/service-learning

Newint Gori J., *A snapshot of the evolving landscape of artificial intelligence in education*, "Ital-IA 2023: 3rd National Conference on Artificial Intelligence", organized by CINI, Pisa, May 29-31, 2023. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2023/05/papers_AIinEducation_JessicaNiewintGori.pdf

Organisation For Economic Co-Operation And Development, *The future of education and skills Education 2030*, 2015. https://-www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper-%20(05.04.2018).pdf

Outdoored, https://outdoored.eu/

Papisca A., *Il Consiglio d'Europa definisce e aggiorna contenuti e metodi dell'educazione civica: sussidio utile per il consolidamento di "Cittadinanza e Costituzione" nella scuola italiana*, "Human Rights Academic Voice", Centro diritti umani - Università di Padova, 2010, https://unipd-centrodirittiumani.it/it/pubblicazioni/Il-ConsigliodEuropa-definisce-e-aggiorna-contenuti-e-metodi-delleducazione-civica-sussidio-utile-per-il-consolidamento-di-Cittadinanza-e-Costituzione/946, ultima consultazione 28 settembre 2024.

Parlamento Europeo, *Atto Unico Europeo,* Lussemburgo-L'Aia, 1986. https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/single-european-act

Polo Ferraris, https://www.itiferrarisformazione.edu.it/pnrr_modelliinnovativiDD.html

Presidenza Del Consiglio Dei Ministri, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, 2021. https://www.italiadomani.gov.it/content/sogeing/it/it/home.html

Senato Della Repubblica Italiana, *Tutela Dell'ambiente In Costituzione, Note sull'A.S. n. 83 e abbinati-A,* 2021. https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01299303.pdf

SIPED, *PNRR. Partecipazione, scuole, politiche pedagogiche territoriali*, in La SIPed dialoga con il PNRR, 10 luglio 2023. https://www.youtube.com/watch?v=UZ8p-ek369I

Pearce F., "The great seed blitzkrieg", New Scientist, 9 gennaio 2008. https://www.newscientist.com/article/mg19726381-800-the-great-seed-blitzkrieg/

Save The Children, *Un anno in pandemia: le conseguenze sull'istruzione in Italia e nel mondo*, 2 marzo 2021. https://www.savethechildren.it/blog-notizie/un-anno-pandemia-le-conseguenze-sull-istruzione-italia-e-mondo#:~:text=Le%20conseguenze%20della%20pandemia%20sull'istruzione%20dei%20bambini&text=Si%20stima%20che%2C%20in%20assenza,del%20livello%20minimo%20di%20competenze.

Unesco, *Costituzione,* 1945. https://rm.coe.int/168006b795

Unesco, *Carta di Belgrado*, Belgrado 1975. https://www.rfk-italia.org/rfk/images/homepage/didattica/RFK_Carta_di_Belgrado.pdf

Unesco, *Dichiarazione di Tbilisi*, Tbilisi, 1977. https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/Dichiarazione_di_Tbilisi_1977.pdf

Unesco, *Education for sustainable development: a roadmap*, Parigi, 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

Unesco, *Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning*, Yeonsu, 2021. https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/02/iclc5_yeonsudeclaration.pdf

Unesco, *Global Network of Learning cities.* https://www.uil.UNESCO.org/en/learning-cities?hub=38

Unesco, *Definizione di patrimonio culturale immateriale,* https://www.UNESCO.it/it/italianellUNESCO/detail/189

Unfccc (2024). *COP29: The Climate Crisis and Gender Justice*. United Nations Framework Convention on Climate Change. https://unfccc.int/cop29

Unicef, *Convenzione Internazionale sui Diritti dei Bambini e degli Adolescenti*, 1989. https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/

Unicef, *Policy Guidance on AI for Children,* 2021. https://www.unicef.org/innocenti/reports/policy-guidance-ai-children

Unione Europea, *Trattato di Roma (CEE),* Roma, 1957. https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-rome#:~:text=-

Treaty%20of%20Rome%20(EEC)&text=Il%2025%20marzo%201957%20vennero,atomica%20(CEEA%20o%20Euratom)
Unione Europea, *Trattato di Maastricht*, Maastricht, 1992. https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty
Unione Europea, *Trattato di Amsterdam,* 1999. https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-amsterdam
Unione Europea, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Nizza, 2000. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf
Unione Europea, *Trattato di Lisbona (TFUE)*, Lisbona, 2007. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:12007L/TXT
Unione Europea*, Learning to Be Project,* 2020. https://teachingtobe.eu/learning-to-be/
Unione Europea, *Next Generation EU,* Bruxelles, 2021. https://nextgeneration-eu.europa.eu/index_en
Unione Europea, *Gender Equality Strategy 2020-2025,* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152
Unione Terre D'argine, https://www.terredargine.it/
Unione Terre D'argine*, Progetto Erasmus - ORE OutdooR Education*, 2022. https://servizi06.terredargine.it/it/progetti/387-ore-outdoor-education, ultima consultazione 7 luglio 2024.
United Nations, *United Nations Charter*, New York, 1945. https://www.un.org/en/about-us/un-charter
United Nations, *The Universal Declaration of Human Rights,* Parigi, 1948. https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/italian
United Nations, *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*, New York, 1966. https://unic.un.org/aroundworld/unics/common/documents/publications/intlconvenantshumanrights/brussels_intlconvenantshumanrights_italian.pdf
United Nations, *Programma sull'ambiente,* 1972, https://www.unep.org/

United Nations, *CEDAW,* New York, 1979. https://cidu.esteri.it/resource/2016/09/48434_f_CEDAWmaterialetraduzione2011.pdf

United Nations*, Agenda 21*, Rio de Janeiro, 1992. https://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_00.shtml

United Nations, *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*, 1993. https://unic.un.org/aroundworld/unics/common/documents/publications/intlconvenantshumanrights/brussels_intlconvenantshumanrights_italian.pdf

United Nations, *Dichiarazione delle Nazioni Unite sui Difensori dei Diritti Umani*, 1999. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Defenders/Declaration/Dichiarazione_delle_NU_sui_Difensori_DU.pdf

United Nations, *2030 Agenda,* New York, 2015. https://unric.org/it/agenda-2030/

United Nations, *General Assembly Resolution 72/222 (2017)*, New York, 2017. https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n17/466/61/pdf/n1746661.pdf?token=BMxaCbnLY9EyzUgUA4&fe=true

United Nations, United Nations, Summit for the future, settembre 2024.

United Nations, *Outcome of the first global stocktake*, 13 dicembre 2023. https://unfccc.int/sites/default/files/resource/cma5_auv_4_gst.pdf

United Nations, *Global Stocktake*, 2023. https://unfccc.int/topics/global-stocktake

United Nations, United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General (A/79/79-E/2024/54), maggio 2024, https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2024/SG-SDG-Progress-Report-2024-advanced-unedited-version.pdf

United Nations Statistics Division (UNSD), United Nations Statistics Division (UNSD), The Sustainable Development Goals Report 2025, https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/.

World Commission On Environment And Development, *Our Common Future*, New York, 1987.

https://www.are.admin.ch/are/it/home/media-e-pubblicazioni/-pubblicazioni/sviluppo-sostenibile/brundtland-report.html
World Health Organization, *COVID-19 Italy Vulnerabilities Network*, 2021. https://asvis.it/public/asvis2/files/Eventi_Flash_news/CIVN_Report_di_attivita.pdf

Elenco degli atti normativi

COMMISSIONE EUROPEA, *European Green Deal*, Bruxelles, 2019.
COMMISSIONE EUROPEA, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions a Union of Equality: Gender Equality Strategy 2020-2025*, 2020.
COMMISSIONE EUROPEA, *Next Generation EU,* 2020.
COMMISSIONE EUROPEA, *Strategia Global Gateway*, 2021.
COMMISSIONE EUROPEA, *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency*, 2023
CONSIGLIO D'EUROPA, *Protocollo addizionale della Convenzione Europea sui Diritti Umani e le Libertà Fondamentali,* 1952.
CONSIGLIO D'EUROPA *Raccomandazione 59 (1999) su Europa 2000 a partecipazione dei giovani: una gioventù cittadina*, 1999.
CONSIGLIO D'EUROPA, *Raccomandazione (97)3 sulla partecipazione dei giovani e il futuro della società civile*, 1999.
CONSIGLIO D'EUROPA, *Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, 2010.
CONSIGLIO D'EUROPA, *Raccomandazione (85)7 sull'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nella scuola,* 2010.
MINISTERO DELL'AMBIENTE E DELLA TUTELA DEL TERRITORIO E DEL MARE, *Linee guida per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile,* 2014.
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO*, Decreto del*

Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416 - Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica. (GU Serie Generale n.239 del 13-09-1974 - Suppl. Ordinario), 1974.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Istituti Professionali Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6)*, 2010.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Istituti tecnici. Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3)*, 2010.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Indicazioni nazionali per i licei. Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento."*, 2010.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, settembre 2012.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Direttiva n. 170/2016, Accreditamento/qualificazione enti, riconoscimento corsi*, 2016.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Decreti Dipartimentali* n. 994 del 13 settembre 2016 e n. 1189 del 14 novembre 2016.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari - Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2017.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2017.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, Linee Guida (ai*

sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145), 2019.
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Legge 20 Agosto 2019, n. 92*, 2019.
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*, 2020.
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Piano scuola 2021-2022 Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, 2021.
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Percorsi educativi e formativi per il potenziamento delle competenze, l'inclusione e la socialità nel periodo di sospensione estiva delle lezioni negli anni scolastici 2023-2024 e 2024-2025*, 2024.
PARLAMENTO EUROPEO, *Atto Unico Europeo,* Lussemburgo - L'Aia, 1986.
PARLAMENTO EUROPEO, *Trattato di Maastricht*, Art. B, comma 1 e Art. 3 C, 1992.
PRESIDENZA DELLA REPUBBLICA ITALIANA, *Decreto del Presidente della Repubblica*, 31 maggio 1974, n. 416.
PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, 2021.
SENATO DELLA REPUBBLICA ITALIANA, *Costituzione Italiana,* Art. 9 e Art. 42, 1948.
SENATO DELLA REPUBBLICA ITALIANA, *Tutela Dell'ambiente In Costituzione, Note sull'A.S. n. 83 e abbinati-A*, 2021.
UNESCO, *Costituzione,* 1945.
UNESCO, *Carta di Belgrado*, Belgrado 1975.
UNESCO, *Dichiarazione di Tbilisi*, Tbilisi, 1977.
UNICEF, *Convenzione Internazionale sui Diritti dei Bambini e degli Adolescenti*, 1989.
UNIONE EUROPEA, *Trattato di Roma (CEE),* Roma, 1957.
UNIONE EUROPEA, *Trattato CE*, Articolo 174, ex articolo130 R, 1967.

UNIONE EUROPEA, *Trattato di Maastricht*, Maastricht, 1992.
UNIONE EUROPEA, *Trattato di Amsterdam,* 1999.
UNIONE EUROPEA, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Nizza, 2000.
UNIONE EUROPEA, *Trattato di Lisbona (TFUE)*, Lisbona, 2007.
UNIONE EUROPEA, *Gender Equality Strategy 2020-2025.*
UNIONE EUROPEA*, Learning to Be Project, 2020.*
UNITED NATIONS, *United Nations Charter*, New York, 1945.
UNITED NATIONS, *The Universal Declaration of Human Rights,* Parigi, 1948.
UNITED NATIONS, *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*, New York, 1966.
UNITED NATIONS, *Programma sull'ambiente,* 1972
UNITED NATIONS, *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne* (*CEDAW*)*,* New York, 1979.
UNITED NATIONS*, Agenda 21*, Rio de Janeiro, 1992.
UNITED NATIONS, *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*, 1993.
UNITED NATIONS, *Dichiarazione delle Nazioni Unite sui Difensori dei Diritti Umani*, 1999.
UNITED NATIONS, *2030 Agenda,* New York, 2015.
UNITED NATIONS, *General Assembly Resolution 72/222 (2017)*, New York, 2017.
WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, *Our Common Future*, New York, 1987.
WORLD HEALTH ORGANIZATION, *COVID-19 Italy Vulnerabilities Network*, 2021.

Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2025 da

per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

La ricerca qui presentata intende indagare, senza pretesa di esaustività, pratiche di pedagogia dell'ambiente e cittadinanza sostenibile, secondo una prospettiva pedagogica vòlta alla consapevolezza dell'interrelazione tra i diversi aspetti della vita umana e planetaria.
I 17 obiettivi dell'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite – interconnessi ed interdipendenti come i 30 articoli della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948 – ci ricordano le sfide per assicurare agli attuali e ai futuri abitanti della nostra casa comune un mondo equo, prospero e solidale, in cui tutte e tutti possano realizzarsi attraverso la collaborazione tra le istituzioni e il rispetto reciproco. Non possiamo avere istituzioni solide senza garantire un'istruzione di qualità, come non si può sconfiggere la povertà senza interrompere la catena di sfruttamento delle risorse e senza affermare la piena parità di genere.
In questo quadro, il lavoro intende promuovere prassi educative vòlte alla realizzazione di un'ecologia integrale, che accompagnino l'intera comunità a vivere insieme, nella consapevolezza che la tutela del pianeta e dei suoi abitanti debba essere realizzata in ogni ambito della vita umana.
Lo studio esplora sistemi e prassi incentrati sulla collaborazione tra contesti educativi diversi (formali, informali e non formali), capaci di alimentarsi reciprocamente attraverso il consolidamento di scambi di buone pratiche per la formazione continua e il potenziamento di comunità educanti in grado di partecipare attivamente alla costruzione di una cittadinanza realizzatrice del bene comune sociale e di civiltà.
Attraverso l'introduzione alla pedagogia dell'ambiente, l'analisi dello stanziamento di fondi *Next Generation EU* e della sua ricaduta sui territori presi in esame, nonché ad alcuni approcci educativi quali l'*Outdoor Education*, il *Service Learning* e il *Social Emotional Learning* unito al *Whole School Approach*, si affronta il tema di come la pedagogia dell'ambiente possa contribuire alla co-costruzione di una cittadinanza veramente attiva e responsabile.

Nata a Lucca nel 1975, dopo la laurea in Lettere Moderne, ha conseguito un Master di II livello in Educazione alla Pace: Cooperazione Internazionale, Diritti Umani e Politiche dell'Unione Europea presso l'Università Roma Tre discutendo una tesi sulla parità di genere e il Dottorato di Ricerca in Scienze della Persona e della Formazione (Education) presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore con una tesi sulla pedagogia dell'ambiente e la cittadinanza sostenibile.
Tra i suoi interessi di ricerca rientrano la pedagogia dell'ambiente, l'educazione alla pace e alla sostenibilità, la *compassionate leadership* in ambito educativo, la pedagogia delle differenze.
Dal 2004 collabora stabilmente con il Robert F. Kennedy Human Rights Italia coordinando i progetti educativi, di legacy e di formazione per docenti e studenti. Collabora con l'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica di Brescia e con diversi atenei italiani e stranieri sulle tematiche afferenti ai diritti umani e all'educazione.