

Quaderni di Comunità  
Persone, Educazione e Welfare  
nella società 5.0

n. 3/2022

L'EDUCAZIONE E LA SOCIETÀ NEL FUTURO  
POST PANDEMIA

*a cura di*

Speranzina Ferraro, Eugenio De Gregorio, Lavinia Cicero



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma  
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2023 Eurilink  
Eurilink University Press Srl  
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma  
[www.eurilink.it](http://www.eurilink.it) - [ufficiostampa@eurilink.it](mailto:ufficiostampa@eurilink.it)  
ISBN: 979 12 80164 51 3  
ISSN: 2785-7697 (Print)

Prima edizione, marzo 2023  
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata  
con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

## INDICE

### EDITORIALE

*Speranzina Ferraro, Eugenio De Gregorio, Lavinia Cicero* 13

### RUBRICA *EDUCATION* 27

1. I minori, la povertà educativa digitale e la pandemia.  
Un punto di partenza o un vincolo senza uscita?  
*Federica De Stefani* 29

2. Per una formazione di qualità libera da corruzione e  
da azioni fraudolente  
*Luca Lantero e Chiara Finocchietti* 35

3. I bias cognitivi che possono limitare il successo delle  
ITS Academy  
*Fulvio Oscar Benussi* 41

4. ZOOTEAMS, un Serious Game per l'Edutainment e  
l'apprendimento collaborativo  
*Marco Diella, Francesca Fusco e Marco C. Vitiello* 47

### RUBRICA *EMPOWERMENT DI COMUNITÀ* 55

1. Il patto per il lavoro della città di Milano: uno  
strumento di Governance Partecipata per un modello di  
Città più sostenibile e inclusivo  
*Alessia Cappello, Francesco Biglieri, Luca Riva* 57

2. Il modello della Palestra dell’Innovazione nelle periferie <i>Mirta Michilli e Alfonso Molina</i>	65
3. L’innovazione sostenibile rivoluziona il concetto di sviluppo economico <i>Sandro Zilli</i>	73
4. Waste management e comportamento ecologico nell’era del Covid-19: dallo stigma dei rifiuti alla cittadinanza ambientale <i>Sofia Casà e Giovanni Di Stefano</i>	79
5. Le grandi dimissioni e la domanda di benessere <i>Pietro Iacono Quarantino</i>	85
SAGGI	93
1. Comunicazione pubblica della scienza: possibilità e rischi al tempo del Covid-19 <i>Maria Angela Citarella</i>	95
2. Un’analisi multimodale delle pratiche sociali nel periodo di pandemia <i>Maria Alessandra Molè</i>	111
3. La Generazione Z e la (nuova) costruzione dell’identità in epoca pandemica e post pandemica <i>Alfonso Amendola, Annachiara Guerra e Martina Masullo</i>	141
4. Verso comunità aperte alla diversità e all’innovazione: il ruolo delle donne musulmane <i>Patrizia Di Santo e Milena Lombardi</i>	169

5. Competenze e valutazione: la progettazione dell'agire educativo <i>Vincenzo Nunzio Scalcione</i>	201
6. La povertà educativa oggi: verso una nuova definizione socio-pedagogica <i>Silvia Fornari e Moira Sannipoli</i>	231
7. L'educazione ecologica e multilivello: sinergie e costruzione di comunità per un futuro sostenibile <i>Giorgio Grimaldi</i>	259
8. L'insostituibile relazione con l'Altro: opportunità e limiti delle innovazioni dei servizi ai migranti durante la pandemia <i>Desirée Campagna e Martina Frontespezi</i>	303
RECENSIONE	333
Analisi sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, a cura di S. Capogna, F. Musella e L. Cianfriglia, Eurilink University Press, Roma, 2021 <i>Giulia Cecchini</i>	335

## 7. L'EDUCAZIONE ECOLOGICA E MULTILIVELLO: SINERGIE E COSTRUZIONE DI COMUNITÀ PER UN FUTURO SOSTENIBILE

di Giorgio Grimaldi\*

**Abstract:** *Riflettendo sull'educazione ecologica, il contributo evidenzia temi, problemi e proposte per una conversione ecosostenibile multilivello. A fronte di sfide e rischi globali complessi e interconnessi (emergenze pandemiche, discriminazioni ed esclusione, crisi ambientale e climatica, guerre e distruzioni ecc.), appaiono urgenti percorsi di convivenza e cittadinanza per la costruzione di comunità federali resilienti e conviviali, incentrate su gestione nonviolenta dei conflitti e cura dei beni comuni.*

**Parole chiave:** educazione ecologica, federalismo, scoutismo, Unione europea, educazione civica multilivello.

**Abstract:** *Reflecting on ecological education, the contribution highlights issues, problems and proposals for a multi-level eco-sustainable conversion. Facing complex and interconnected global challenges and risks (pandemic emergencies, discrimination and exclusion, environmental and climate crises, wars and destruction, etc.), paths of coexistence and citizenship are urgently needed for the building of resilient and convivial federal communities, hinged on non-violent conflict management and the care of the commons.*

**Keywords:** ecological education, sustainability and peace, federalism, scouting, European Union, multi-level citizenship education.

---

\* Link Campus University.

Compito fondamentale per una società globale disorientata e provata da diverse emergenze economiche, sociali e, in particolare da quella pandemica, inserite in una più ampia crisi ecologica, è quello di sviluppare un'educazione alla responsabilità e alla convivenza partendo dalla consapevolezza della comune appartenenza a una comunità interconnessa e planetaria. La comprensione della necessità di riconfigurare rapporti e relazioni, strutture sociali, economiche e politiche fondate sulla capacità di fronteggiare collettivamente queste emergenze, minimizzando i danni e dotandosi di un senso di comunità e di empatia, può sostenere un percorso di costruzione di comunità<sup>1</sup> e cittadinanza multilivello centrate sul valore della persona e dei legami con gli ecosistemi. Risulta più che mai importante e urgente un percorso di riorientamento educativo volto a prendere coscienza delle sfide comuni globali e ad arginare spinte distruttive e autodistruttive presenti e latenti nelle culture e nella competizione di interessi contrapposti, valorizzando e praticando esperienze sociali e politiche che si sono indirizzate allo sviluppo di una convivenza organizzata e fondata su sistemi istituzionali, politiche e servizi comuni. Tale percorso si indirizza verso la formazione di una cittadinanza ecologica e umana comune che presuppone un'educazione secondo principi comuni per ottenere un benessere condiviso e inclusivo tendendo a chiari obiettivi: l'eliminazione delle diseguaglianze; la trasformazione e la gestione nonviolenta dei conflitti; la partecipazione di tutti alla vita sociale e alla costruzione di istituzioni multilivello, federali e interdipendenti adatte a gestire risorse preservandole e permettendone la rigenerazione e a

---

<sup>1</sup> «Ogni qualvolta le conseguenze di un'attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a quest'attività e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a voler agire con energia affinché questi benefici vengano a esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità» (Dewey, 1971).

produrre beni e servizi comuni in un processo continuo e costante di attenzione, redistribuzione e condivisione.

Da esperienze per la pace e dalla promozione di un rapporto di equilibrio uomo-natura fino alla definizione e scoperta di strumenti e modalità per organizzare la vita comune, l'educazione ecologica si pone come frontiera da esplorare per dare speranza e sostegno, unire nelle diversità, mitigare e adattarsi ai cambiamenti climatici. Proteggere e rinvigorire le società in un contesto internazionale quanto mai incerto e frammentato dove pace e democrazia sono lungi dall'essere considerati valori e orizzonti comuni, significa promuovere un'educazione civica ecologica e inclusiva come strategia per la formazione umana, di persone e comunità capaci di condividere risorse, obiettivi e speranze, di avere fiducia nella promozione reciproca per ridurre gli svantaggi e sostenere il miglioramento della qualità della vita. La prospettiva educativa ecologica rappresenta un'utopia concreta, realizzabile e urgente per proteggerci l'un l'altro e riabitare in modo più sostenibile e meno distruttivo la nostra casa, la Terra, poiché volta a potenziare il lavoro di gruppo, di squadra, cooperativo e inclusivo in cui ognuno possa essere accolto come persona e contribuire a essere attore di un ambiente di vita, aperto al superamento di divisioni, confini e contrapposizioni e pronto ad accettare i limiti senza precipitarsi nella competizione sfrenata, ma coltivando la cooperazione e la condivisione, la cura per le altre persone e per l'ecosistema.

Valori centrali ed essenziali in questo percorso sono tanto il riferimento alla persona umana – come essere e soggetto fondamentale, fine del processo educativo, unicità diversa da ogni altra – quanto l'attenzione per la vita nelle sue molte forme e la biodiversità. Attraverso la crescita di consapevolezza dell'interdipendenza e dell'interconnessione planetaria e la riflessione su diritti e doveri si snoda l'acquisizione di una cittadinanza



democratica ed ecologica multilivello (locale, nazionale, continentale e mondiale), fondata su un approccio inclusivo, attento ai legami, alle diversità e all'autonomia nell'unità.

Nell'attuale epoca chiamata anche da alcuni Antropocene (McNeill e Engelke, 2018; McNeill 2020), nella quale l'*homo sapiens* è giunto al punto di modificare così in profondità gli equilibri ecosistemici terrestri da mettere a repentaglio la sua stessa esistenza, è necessario che venga ricompresa in un progetto educativo la capacità di saper riconoscere limiti ed errori al fine di giungere alla comprensione dei molteplici aspetti e delle differenti manifestazioni di "disabilità" relativa che coinvolgono singolarmente e collettivamente gli esseri umani. Sembra opportuno, dopo accurate osservazioni e diagnosi, sviluppare percorsi di cura per orientare l'agire sociale su un diverso funzionamento, ancorato su valori essenziali in parte perduti e da riscoprire, su un'empatia necessaria per assumere scelte individuali e collettive responsabili e fondate su una consapevolezza civica ecologica. Una consapevolezza in base alla quale sentirci, partendo dalle diversità politiche, culturali e religiose, tutti fratelli e figli di una stessa madre Terra.

### *1. Educazione ecologica: contesto e frontiera*

L'ecologia ("scienza della casa") come scienza delle interrelazioni tra esseri viventi e non viventi e di essi con il loro ambiente - «scienza delle relazioni tra l'organismo e il mondo esterno circostante» secondo una prima definizione del naturalista Ernst Haeckel del 1866 (Capra 1997:44), propone un approccio alla realtà integrato e olistico, teso a cogliere la complessità e il dinamismo nonché a concepire la stessa realtà come un sistema formato da un insieme di unità organizzate di interrelazioni fra

elementi, azioni, individui (Morin, 2001). Questo approccio si presenta come alternativo a quello scientifico meccanicistico-razionalistico di impronta baconiana e cartesiana che si è imposto nel mondo occidentale dal XVII secolo portando a separare l'uomo dalla natura, a un riduzionismo che ha accompagnato il sovrasfruttamento delle risorse naturali, conseguenza della separazione tra uomo e materia.

Per ritessere un rapporto armonico tra l'uomo e l'ambiente nella seconda metà del Novecento, periodo nel quale in tutta la loro gravità si sono manifestati i danni ecologici in svariate forme, alimentati anche dagli stili di vita e dai comportamenti indotti da un sistema che punta all'avere più che all'essere, all'accumulo più che alla distribuzione e produce diseguaglianze e discriminazioni, è andata sviluppandosi l'educazione ambientale (e poi quella ecologica). Significativa è la definizione proposta dall'Unione internazionale per la conservazione della natura (IUCN) del 1970: *“l'educazione ambientale è il processo di riconoscimento dei valori e di chiarimento dei concetti in ordine allo sviluppo di capacità e attitudini necessarie per capire e apprezzare le interrelazioni tra l'uomo, la sua cultura e l'ambiente biofisico che lo circonda. L'educazione ambientale coinvolge i processi decisionali e la formazione di un codice di comportamento per il raggiungimento degli obiettivi della qualità ambientale”* (Cipparone, 2005:33).

Soprattutto dagli anni Settanta del XX secolo, sin dalla prima Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente umano tenutasi a Stoccolma nel 1972, che varò un piano d'azione sulla base del quale nel 1975 l'UNESCO (organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura) e l'UNEP (il Programma per l'ambiente delle Nazioni Unite) avviarono un programma internazionale decennale di educazione ambientale, lo sforzo a livello internazionale di far crescere la consapevolezza dell'interdipendenza tra uomo e ambiente è stato rilevante. Scambi

di esperienze, idee e programmi educativi permisero l'internazionalizzazione dell'educazione ambientale. Se al seminario dell'UNESCO di Belgrado (1975) fu centrale l'impulso alla promozione dell'educazione ambientale senza però mettere discussione il paradigma della crescita economica, con la successiva Conferenza di Tbilisi (1977) l'educazione ambientale iniziò a essere concepita come un apprendimento non solo riguardante l'ambiente ma anche da realizzare attraverso l'ambiente, con un approccio orientato all'azione, al rinnovamento delle strategie e delle modalità educative e anche interdisciplinare (UNESCO, 1977). Il suo compito era quello di *“promuovere una chiara consapevolezza nonché l'interesse sull'interdipendenza economica, sociale, politica ed ecologica nelle aree urbane e rurali e di fornire a tutti l'opportunità di acquisire le conoscenze, i valori, le attitudini, l'impegno e le capacità necessarie per proteggere e migliorare l'ambiente, nonché di creare nuovi schemi di comportamento verso l'ambiente nei singoli, nei gruppi e nella società in generale”* (Cipparone, 2005:34).

La Conferenza intergovernativa sull'educazione ambientale di Mosca (UNESCO, 1987), svoltasi dopo la promozione del nuovo concetto di sviluppo sostenibile che mira ad agire sulle cause della crisi ambientale (IUCN, UNEP, WWF, 1980; Commissione Brundtland, 1987), constatò come le ricadute dell'educazione ambientale per un cambiamento ecologico nelle diverse dimensioni (economica, sociale e ambientale) fossero ancora scarse. Una maggiore attenzione verso la questione ecologica promosse però un differente orientamento. Dopo il disastro nucleare di Chernobyl (aprile 1986), la Comunità europea lanciò l'Anno europeo per l'ambiente (1987) e adottò nel 1988 una Risoluzione del Consiglio e dei Ministri dell'istruzione in sede di Consiglio sull'istruzione in materia ambientale che stabiliva indirizzi e azioni comuni da intraprendere a livello nazionale e comunitario (Comunità europea,

1988). Negli anni Novanta del XX secolo maggiore rilevanza acquisirono i principi di prevenzione e precauzione nell'affrontare i problemi ambientali presenti e futuri che spinsero a una rinnovata visione dell'educazione ambientale<sup>2</sup>.

Uno studio sull'educazione ambientale in Italia ha rilevato che negli anni Settanta e Ottanta questa si era affermata essenzialmente come studio dei territori e dei quartieri attraverso ricerche, indagini ed esperienze interdisciplinari concernenti singoli fenomeni naturali o forme di inquinamento locali, per lo più rimaste confinate in un ambito specialistico e come una didattica naturalistica promossa dai docenti di scienze naturali (Borgarello, 2005). Solo nel decennio successivo il passaggio all'attenzione sui processi ecologici ha promosso un'educazione ecologica, sistemica, consapevole del principio in base al quale "il tutto è più della somma delle parti" (Delattre, 1984). In questa visione di educazione ecologica è possibile inserire la riflessione di Stephen Sterling, nella quale assume un ruolo importante il principio di "emergenza" (Sterling, 2013:104) riferito alle proprietà qualitative che sono generate dall'interazione di individui, o di parti di un sistema complesso in quanto "qualità vive" che si modificano incessantemente. Le emergenze, benché non tutte prevedibili e gestibili, possono essere incanalate, favorite o contenute a secondo delle loro caratteristiche. Qualità emergenti possono essere, ad esempio: il clima della classe; i livelli di fiducia o stress o di innovazione in individui e gruppi; la qualità dei diversi tipi di apprendimento; il benessere di una comunità; il valore aggiunto della transdisciplinarietà e anche i fattori che possono essere

---

<sup>2</sup> Nel 1993 lo IUCN (International Union for Conservation of Nature) riformulò la definizione di educazione ambientale come «un processo per mezzo del quale gli individui acquisiscono e scambiano conoscenze, valori, attitudini, esperienze, come anche la determinazione e la motivazione che li metterà in grado di agire, individualmente o collettivamente, per risolvere i problemi attuali e futuri dell'ambiente» (Cipparone, 2005).

percepiti come barriere o facilitatori del funzionamento individuale e collettivo.

Per rendere evidenti le diverse modalità di insegnamento utilizzate Sterling presenta tre modelli di educazione ecologica sperimentati dagli anni Ottanta:

- il modello etico-normativo che, pur cercando di far interiorizzare norme virtuose, presenta limiti legati al fatto che spesso agli studenti non vengono fornite informazioni per la comprensione dei fenomeni;
- quello disciplinarista, fondato sui saperi individuali e collettivi ma che, anche se promosso con lavori di gruppo, studi sul campo e modalità interattive e tecnologiche, rischia di affidarsi a un mix di saperi costruiti;
- il modello dialogico che si concentra sulla qualità dei processi educativi e di apprendimento attraverso il dialogo e l'interazione, divenuto oggi il punto di riferimento per un'educazione ecologica rivolta a tutti, in quanto attento all'interdipendenza e alla complessità a diversi livelli<sup>3</sup>.

Sterling svolge interessanti considerazioni sulle funzioni dell'educazione osservando che essa svolge principalmente quattro tipi di funzioni a volte in tensione o integrate tra loro:

- integrativa o sociale, in quanto espressione di una data società e cultura nel promuovere una comune cittadinanza;
- professionale (tesa alla formazione di persone con competenze finalizzate a svolgere un mestiere);
- liberale (volta a sviluppare le potenzialità, l'autonomia e l'autodeterminazione dell'individuo);

---

<sup>3</sup> L'educazione ecologica è così definita come "capacità di porre ed esplorare problemi relativi a questioni strategiche per la nostra società, in cui è coinvolta la dimensione educativa, per costruire un presente e un futuro sostenibili" (Borgarello, 2005).

- trasformativa (diretta a promuovere il cambiamento per il miglioramento della società) (Sterling, 2013:36).

Le prime due (sociale e professionale) rispondono a una visione strumentale dell'educazione, mentre le successive si focalizzano sul processo educativo e sul ruolo dell'educazione nel "formare" le persone e la società. L'educazione sostenibile costituisce un processo volto a trasformare il sistema educativo in maniera partecipativa e democratica, in un'ottica ecologica in quanto olistica, agendo a livello profondo e superando anche la semplice proposta dell'educazione ambientale (Sterling 2013:37-38). L'educazione ambientale, infatti, costituisce un ambito più specifico e si è sviluppata a livello internazionale in tre direzioni:

- l'educazione sull'ambiente, incentrata su contenuti e informazioni ambientali;
- l'educazione nell'ambiente, come attività svolta a contatto con l'ambiente stimolando empatia, coinvolgimento, sentimenti e comportamenti;
- l'educazione per l'ambiente finalizzata a modificare gli stili di vita e a far maturare un'etica e una partecipazione attiva nella tutela degli ecosistemi (Lucas, 1972)<sup>4</sup>.

Nel percorso verso un'educazione sostenibile un ruolo centrale assume il Rapporto UNESCO della Commissione internazionale per l'educazione del ventunesimo secolo presieduta da Jacques Delors (UNESCO, 1996) che si fonda sulla connessione tra educazione, giustizia sociale ed equità economica e che vede nell'educazione uno strumento fondamentale per promuovere lo sviluppo umano e ridurre povertà, esclusione, ignoranza e guerre. L'insostenibilità dello sviluppo è data, secondo il Rapporto, dallo squilibrio tra paesi ricchi e poveri, dalle diseguaglianze socio-

---

<sup>4</sup> In parte simile, anche se più dettagliata, è la distinzione tra educazione sulla sostenibilità, educazione per la sostenibilità ed educazione in quanto sostenibilità (Sterling, 2013:78-79).

economiche e dall'uso distruttivo delle risorse naturali che porta al degrado ambientale. Obiettivi per affrontare questa situazione sono l'educazione al rispetto delle diversità (educazione interculturale), l'educazione alla solidarietà intellettuale e morale e l'educazione alla partecipazione democratica. Riprendendo il concetto di sviluppo sostenibile come sviluppo umano realizzabile nel lungo termine e teso alla preservazione di un livello di vita almeno simile a quello attuale per le generazioni future, il Rapporto propone un orizzonte nel quale diritti umani, pace, giustizia sociale e tutela dell'ambiente siano garantiti da un'educazione capace di rendere gli esseri umani il fine e non il mezzo dello sviluppo. Questa impostazione tende a una visione globale che già peraltro, con maggior vigore, era stata proposta dal Trattato sull'educazione del Global Forum, costituito da associazioni e movimenti sociali globali riunitisi a Rio de Janeiro in un controvertice in occasione della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo svoltasi nel 1992 (Global Forum di Rio, 1993). L'educazione sostenibile è oggetto di numerose precisazioni in conferenze internazionali, come processo permanente che coinvolge le persone lungo tutto l'arco della vita, ma tuttora, nonostante gli sviluppi avvenuti, sembra non aver raggiunto ancora risultati sufficienti<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Nel 2005 le Nazioni Unite hanno inaugurato il Decennio per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile, conclusosi con un rinnovamento di metodi, strategie e impostazioni pedagogici e didattici rilevanti al quale ha fatto seguito il *Global Action Programme* (2015-2019) volto a inserire l'educazione allo sviluppo sostenibile sia nelle politiche educative che in quelle per lo sviluppo sostenibile, a integrare i principi di sostenibilità nei contesti educativi e formativi, a rafforzare le competenze di insegnanti e formatori, a mobilitare i giovani e a promuovere la creazione di programmi e reti su scala territoriale. Il benessere delle persone è oggi al centro dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite che, con 17 obiettivi (all'educazione è dedicato nello specifico il quarto) e 169 target, punta a migliorare il contesto umano globale (Giovannini, 2018) e nel cui ambito dal 2017 è iniziata una Campagna nazionale di Educazione alla Sostenibilità ambientale (per un manuale sulla sostenibilità volto a cogliere le interconnessioni tra conoscenza,

Per evitare il rischio, oggi sempre più evidente, di circoscrivere l'educazione allo sviluppo sostenibile in un percorso professionalizzante e/o integrativo e omologato al sistema economico-politico globale esistente e incapace di attuare quella conversione ecologica che oggi rappresenterebbe quel salto di qualità necessario per sviluppare resilienza nei confronti di diversi problemi e includere in un benessere condiviso, come meglio evidenziato in seguito, è necessario coniugare l'educazione sostenibile con una consapevolezza di cittadinanza multidimensionale universale promuovendo cambiamenti istituzionali capaci di affrontare i problemi globali, superando il riduzionismo nazionalistico sul quale, in buona parte, si reggono anche le attuali istituzioni internazionali intergovernative. Mancando una democrazia e un governo ai livelli continentali e globale le azioni di cooperazione su base volontaria fondate sulla *governance* (accordi volontari non vincolanti di *soft law*, *best practices*, assenza di authority capace di far rispettare accordi), urge creare le condizioni per far maturare un processo educativo rivolto a far comprendere le conseguenze di questa situazione, non ancora pienamente avvertite dalla maggior parte dell'opinione pubblica. Non sembrano sufficienti politiche sostenibili locali e nazionali se si incardinano in un sistema non armonizzato che non è capace di assumere e implementare decisioni per la sostenibilità e nel quale prevalgono interessi e poteri tesi a perpetuare un modello di sviluppo competitivo non sostenibile e generatore di emarginazione ed esclusione. A questo riguardo sembra fondamentale puntare a un'educazione che riprogetti il sistema educativo (istituzioni, politiche, relazioni ecc.) coerentemente a una visione di unità nella diversità, di condivisione e assunzione di poteri a ogni livello territoriale per dare potere a tutti. Ciò non può che avvenire

---

ecologia ed educazione: Angelini e Pizzuto, 2021). Per un'illustrazione sullo sviluppo dell'educazione alla sostenibilità cfr. Yadav *et al.*, 2022.



attraverso la partecipazione civica diffusa e la rappresentanza democratica in una dinamica federativa che preveda anche la distribuzione e condivisione di poteri sovrani sia verso l'alto (istituzioni continentali come l'Unione europea ma fornite di poteri effettivi per la gestione dei beni comuni come tutela ambientale, politica estera, economica e fiscalità, ecc.) che verso il basso (rafforzamento delle autonomie locali e regionali rispetto alla centralizzazione di alcune politiche). In riferimento a questi cambiamenti, l'educazione e la pedagogia, anche nei suoi filoni critici, interculturali e globali, non hanno sviluppato un'attenzione sufficiente. L'educazione ecologica, in quanto sostenibile e globale, dovrebbe mirare alla formazione personale di cittadini del mondo artefici di istituzioni e politiche efficaci, capaci di superare il senso di impotenza prodotto nei cittadini dalla convinzione di non poter modificare in positivo le dinamiche sociali nazionali e dalla tendenza a contrapporsi a cittadini di altri paesi per paura di perdere benessere e risorse. L'educazione ecologica, tanto strumentale quanto intrinseca, è indirizzata all'apprendimento permanente e a un interesse per la trasformazione reciproca e per l'empatia, per i processi, i saperi locali e contestualizzati, flessibile e dinamica, costruttiva di abilità e non solo di conoscenze e competenze (Sterling, 2013:52).

In un mondo interconnesso, la sostenibilità come «capacità di un sistema di sostenersi in relazione al suo contesto» (Sterling, 2013:71) diventa possibile se l'educazione contribuisce all'*empowerment*, all'organizzazione autonoma degli individui e delle comunità, con diversi approcci e strumenti tesi a ridurre le disabilità e a potenziare il funzionamento delle parti e del tutto, rendendo effettivi cooperazione, crescita di autostima, accoglienza e convivenza delle diversità. Sterling propone un coerente paradigma educativo ecologico che si applica a tre livelli contestuali:

- il paradigma educativo (*ethos*), che ha come principio l'estensione della partecipazione e si fonda sul valore dell'essere e del divenire nel riorientare il fine educativo;
- l'organizzazione del contesto di apprendimento (*eidos*), basata su connessione, interdisciplinarietà, pensiero critico, gestione dei conflitti volta a riconfigurare il sistema educativo;
- apprendimento e pedagogia (*praxis*) per l'integrazione delle pratiche educative, didattiche e della comunità, incentrate sulla persona e sui suoi bisogni<sup>6</sup>.

Va inoltre rilevata l'importanza di alcuni elementi cardine della cultura ecologica con approccio sistemico<sup>7</sup> e complesso, proposta come paradigma estetico da Gregory Bateson, alternativo a quello atomistico, quantitativo, asettico e antiestetico della cultura dominante di tipo cartesiana (Bateson, 1984; Mortari, 1994): tra di essi il contesto, la struttura che connette, la qualità come presupposto del fare scienza, la costruzione del sapere collegata alla ricerca della bellezza e accostandosi alle cose con empatia.

Spunti significativi per un'educazione ecologica provengono anche dall'enciclica di Papa Francesco "Laudato si" (Francesco, 2015) nell'ottica della costruzione di un'ecologia umana integrale: il capitolo sesto dell'enciclica, riservato all'educazione e alla spiritualità ecologica, sottolinea l'esigenza di un nuovo paradigma

---

<sup>6</sup> Per una presentazione sintetica di alcuni programmi di educazione sostenibile dagli anni Novanta a una decina di anni fa si rimanda al lavoro di Sterling (Sterling, 2013:81-98).

<sup>7</sup> «Nell'approccio sistemico, le proprietà delle parti possono essere comprese solo studiando l'organizzazione del tutto. Di conseguenza, il pensiero sistemico non si concentra sui mattoni elementari, ma piuttosto sui principi di organizzazione fondamentali [...]. Analisi significa smontare qualcosa per comprenderlo: pensiero sistemico significa porlo nel contesto di un insieme più ampio» (Capra, 1997:40-41).

educativo e di nuovi stili di vita per uscire dal consumismo<sup>8</sup> e dal paradigma tecno-economico che travolge le persone attirandole in una libertà illusoria, rendendole autoreferenziali e insensibili al bene comune.

È necessaria un'educazione ambientale, non soltanto di tipo informativo ma capace di far maturare una cultura della cura volta a trasformare le persone: un'educazione ecologica protesa a pensare e progettare mondi nuovi (Mortari, 2020). La scuola, la famiglia, le associazioni, le istituzioni sono tutti ambiti educativi chiamati a promuovere queste trasformazioni per attuare una conversione ecologica comunitaria che ci predisponga all'incontro con gli altri, alla sobrietà e all'umiltà per gustare la felicità. Adottando una visione antitetica alla cultura dello scarto, questa prospettiva ci permette di avvicinarci alla frontiera di una "fraternità universale" responsabile verso la comunità terrestre.

## *2. Alcune riflessioni sullo scoutismo tra pedagogia, vita nella natura e sperimentazioni*

Connesso alla rivalutazione dell'uomo come persona interagente e viva a contatto con la natura, lo scoutismo rappresenta un metodo e un'esperienza pedagogica di gioco ed esercizi tendente alla valorizzazione delle interconnessioni con gli altri e con l'ambiente in una condizione di libertà che rafforza l'individuo<sup>9</sup> e rilevante per la formazione personale e l'inclusione. Il gioco contiene la possibilità di offrire un'alternativa utopica a

---

<sup>8</sup> Come già sosteneva nel 1973 il filosofo ed economista tedesco Ernst Friedrich Schumacher, «lo sviluppo non comincia con i beni: deve partire dal popolo e dalla sua educazione, organizzazione e disciplina» (Schumacher, 2011:170).

<sup>9</sup> «Si gioca solo se si vuole, quando si vuole e per il tempo che si vuole» (Caillois, 1967).

sconfitte e perdite della vita reale e una prospettiva nel presente per la costruzione di un futuro differente in un tempo sospeso e creativo<sup>10</sup>. Nello scoutismo il gioco è proposto in un contesto nel quale l'ambiente e l'avventura costituiscono sfondi evolutivi che per la loro imprevedibilità stimolano lo sviluppo di capacità di osservazione e deduzione, *problem solving* e competenze in situazione, raccogliendo indicazioni che erano maturate nella pedagogia di inizio Novecento con John Dewey e che come sostiene Bobbio (Bobbio, 2014) rimangono attuali anche oggi parlando di *nature deficit-disorder* (Louv, 2005) e di "ecologia affettiva" (Barbiero, 2017) nell'ambito dell'ecopsicologia e per affrontare i quali è importante il rilancio di un'educazione all'aperto (Bruno, 2020) e la creazione di spazi che riflettano la biofilia umana, cioè la predisposizione dell'uomo a rimanere interconnesso con la natura (Bolten, Barbiero, 2020). Tra le esperienze educative ecologiche odierne possiamo citare: l'asilo nel bosco per la scuola dell'infanzia (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015); l'insegnamento dei cicli e del linguaggio della natura, l'*ecoliteracy* (si veda in proposito il Center for Ecoliteracy a Berkeley in California nato nel 1995 e che ha sviluppato diversi progetti di formazione nelle scuole con creazione di orti scolastici e il sostegno all'uso di cibi naturali e biologici; Capra, 2005); l'*outdoor education*, pratica educativa che avvalorava le esperienze vissute all'aria aperta, intese come luogo di formazione della persona e sul rapporto educazione-ambiente (Guerra, 2015; Chistolini, 2016). Numerosi sono i contributi su educazione alla sostenibilità, ecodidattica (Malavasi, 2008; Malavasi *et al.*, 2018; Strongoli, 2019), pedagogia del viaggio e del turismo sostenibile (Bobbio, 2021) e sul dialogo tra la disciplina dei Disability Studies

---

<sup>10</sup> Come sostiene Bertolini (1996): «L'interesse fondamentale [della pedagogia] è rivolto alla dimensione umana del futuro (in contrapposizione all'interesse prevalente per il passato che caratterizza le scienze umane di tipo naturalistico/conoscitivo), inteso quest'ultimo però non come avulso dalla realtà presente e contingente ma con essa strettamente collegato e coordinato».

e le discipline ecologiche (Environmental Humanities) (Ray e Sibara, 2017), in un panorama molto dinamico di studi, progetti ed esperienze<sup>11</sup>.

Nello scoutismo la libertà personale, tra pari in gruppi (sestiglia, squadriglia, clan), punta a superare l'individualismo e l'iperprotezione dei contesti sociali e ad attivare l'interdipendenza nelle relazioni. L'esercizio fisico-pratico non artificializzato per dare soluzione a situazioni concrete (camminare, montare una tenda, accendere un fuoco ecc.), la strutturazione di momenti e rituali condivisi, l'impegno nel servizio per gli altri e nell'automiglioramento personale sono elementi oggi più che mai importanti per la crescita armonica individuale (Scurati, 2007:53), così come svolgono un ruolo significativo anche l'elemento fantastico (la giungla) e la creatività. In sintesi, il fondatore Baden-Powell definiva lo scoutismo come «scuola di educazione alla vita sociale per mezzo di giochi» e «per mezzo della scienza dei boschi» (Baden Powell, 1908:31)<sup>12</sup>.

Esempio della sperimentazione creativa dello scoutismo è l'attività educativa del maestro genovese Mario Mazza (1882-1959)<sup>13</sup>. Il gioco, definito come «l'arte con il quale il bambino rinnova continuamente i mezzi per esprimere la sua gioia di vivere» (Mazza, 1942, cit. in Gecchele, 2018), e l'esplorazione, con passeggiate e gite immersive nella natura o escursioni in città,

---

<sup>11</sup> Una delle principali riviste di educazione ambientale e referente italiano del World Environmental Education Congress Network (WEEC [www.weecnetwork.org/](http://www.weecnetwork.org/)) è *.eco* ([www.rivistaeco.it/](http://www.rivistaeco.it/)), mensile fondato nel 1982 e pubblicato dal 1989 dall'Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro.

<sup>12</sup> «Con il termine scouting si intende l'opera e la qualità dell'uomo del bosco, dell'esploratore, del cacciatore, dell'uomo di mare, dell'aviatore, del pioniere, dell'uomo di frontiera. Dando ai ragazzi elementi di vita di questi uomini, noi mettiamo a disposizione un sistema di giochi e di attività che va incontro ai loro desideri e ai loro istinti, e al tempo stesso ha un'efficacia educativa» (Baden-Powell cit. in Agostini, 2009:53).

<sup>13</sup> Su Mazza si rimanda alle biografie (Agostini, 2009; Gecchele, 2018) e al diario tenuto tra il 1943 e il 1944 (Mazza, 2012).

diventano elementi fondamentali della proposta pedagogica di Mazza<sup>14</sup>. La suddivisione in squadre (Mazza, 1962a)<sup>15</sup>, il lavoro cooperativo, il *learning by doing*, la ricerca e il quesito trasformato in gioco vengono trasferiti e adattati da Mazza all'ambiente scolastico e alla didattica curricolare (giochi scout legati al rafforzamento dei sensi, della mente, dello spirito; studio dal vero; giochi di esplorazione di località; allestimento di collezioni, giochi scientifici – erbario, acquario, orto; giochi artistici, canto, studio dei linguaggi), sostituendo le lezioni formali con la proposta dell'oggetto di studio partendo da vari punti di vista allo scopo di stimolare interesse, curiosità, ricerca<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> La sua azione può essere inserita nell'ambito della pedagogia attiva e si ispira anche al pedagogista tedesco Friedrich Wilhelm Fröbel, ideatore a inizio Ottocento del giardino d'infanzia (Kindergarten) a Bad Blankenburg. Tuttavia diversi sono i suoi riferimenti e lo sviluppo del suo metodo si evolve con l'esperienza e il mutamento della realtà con cui si trova a interagire (Gecchele, 2018:57-129).

<sup>15</sup> Mazza aderì al fascismo e, inutilmente, tentò di permeare del metodo scout l'organizzazione giovanile dei Balilla, rimanendo fedele ai principi educativi cristiani. Poco prima e durante la seconda guerra mondiale (periodo nel quale Mazza aveva dato vita alla Scuola sperimentale "Leopoldo Franchetti" a Roma), nel dibattito pedagogico cattolico apertosi tra il 1937 e il 1938 su "Scuola Italiana Moderna", si rilevava la particolarità del suo operato: ne parlava in una relazione al convegno di preghiera e studio del Movimento laureati cattolici "Per una coscienza sociale" (Roma, 4-6 gennaio 1942) l'insegnante Laura Bianchini, successivamente membro dell'Assemblea costituente e deputata democristiana, la quale "sviluppando il tema dell'organizzazione del governo e dello studio nella scuola, come via esperienziale di educazione sociale, accennava [...] al metodo 'per gruppi e squadre', del quale Mario Mazza aveva dato un'interpretazione attivistico-cattolica, di tipo scoutistico e anche balillistico, ma non 'squadristico'" (De Giorgi, 2016:365) osservando: "il lavoro per *gruppi* e squadre, che mal compreso potrebbe dare come risultato l'esaltazione esasperata dello spirito di emulazione e dell'istinto agonistico dei ragazzi, intelligentemente attuato dà delle abitudini di *servizio* verso la collettività, di collaborazione tra i membri della squadra e delle squadre fra di loro" (Bianchini, 1943, p. 112). Per la descrizione dell'esperienza condotta da Mazza cfr. Mazza (1962a).

<sup>16</sup> "Il sistema per eliminare la passività è precisamente questo: *rendere individuale la ricerca, l'esplorazione, l'indagine, il quesito, trasformandoli in gioco*" (Mazza, 1962b:152 - il corsivo è nel testo). Riguardo ai principi educativi per rinnovare la didattica cfr. Allegato 1 (Mazza, 1962c).

Lo scoutismo, come è visibile da questo sintetico richiamo, si pone come movimento educativo ecologico promotore di una consapevolezza civica globale attraverso il servizio al prossimo, l'educazione alla pace e alla nonviolenza (Butturini e Gecchele, 1988) e la costruzione della pace superando i nazionalismi e coltivando la fratellanza e la cooperazione universale, richiamata anche nei grandi raduni internazionali, i Jamboree.

Nel 1955, Mario Mazza, in un articolo sull'educazione alla comprensione internazionale uscito sulla rivista "Scuola Moderna Italiana", affermava che la scuola avrebbe dovuto promuovere l'educazione alla pace mettendosi al servizio dell'educazione della gioventù «al senso mondiale, alla comprensione reciproca tra i popoli» (essendo riconosciuto che «ogni pretesa di supremazia razziale è demoniaca e immorale, e che ogni esaltato nazionalismo conduce a stolte e pericolose idolatrie»)<sup>17</sup>.

Lo scoutismo ha attuato diverse forme di inclusione e servizio alla comunità, come ad esempio, l'inclusione dei bambini e dei ragazzi disabili (sin dal 1926 era operativa la *Disable Scout Branch* poi *Handicapped Scout Branch*). Il metodo inclusivo è stato adottato espandendo il più possibile l'accesso a socialità, competizione, rapporto con la natura, campeggi ai ragazzi disabili (scoutismo d'estensione - *extension scout program*)<sup>18</sup> che

---

<sup>17</sup> Mazza proseguiva parlando delle illusioni di pace del primo Novecento, delle due guerre «terribili proprio nel perseguire un ideale di pace! Nella prima (1914-1918) abbiamo combattuto convinti di sopprimere definitivamente la guerra, così come la Società delle Nazioni fu salutata come l'aurora di un'era definitivamente sorta nel segno della pace universale. Nella seconda, una metà del mondo ha dovuto coalizzarsi contro le aberrazioni dei nazionalisti e dei razzismi, che avevano trovato alimento nelle ingiustizie, cioè negli egoismi con i quali gli autori della 'Carta delle nazioni' avevano infirmato la stessa validità della loro vittoria». Insegnanti ed educatori dovevano agire insieme «per la precisione dei principi, dei metodi, e la ricerca dei mezzi per non ricadere negli errori del lungo passato»; (Mazza, 1955, cit. in Gecchele, 2018:461-462).

<sup>18</sup> L'articolo 116 del regolamento del Corpo Nazionale dei Giovani Esploratori italiani nel 1966 definiva lo scoutismo di estensione come «psicoterapia che

individuava un percorso per scout con handicap<sup>19</sup> e nei reparti *Malgré Tout*) in modo da inserirli pienamente come persone in una comunità.

L'impegno degli scout clandestini nell'organizzazione per proteggere e far espatriare ebrei e perseguitati durante la Seconda guerra mondiale in Italia (Verga e Cagnoni, 2002; Pernice, 2020), esperienza rievocata nel film *Aquile Randagie* (2019) di Gianni Aureli, va ricordato come un fulgido esempio di servizio e resistenza all'oppressione.

Lo scoutismo può divenire occasione di destrutturazione e ristrutturazione del campo percettivo fino a dilatare il campo di esperienza per costruire una nuova visione del mondo nei ragazzi difficili (Bertolini e Caronia, 1993; Bertolini e Pranzini, 2011), consentendo «di smantellare attraverso la simulazione e il contatto di linguaggi alternativi (estetici, valoriali, legati alla testimonianza e alle “cose concrete”), posizioni esistenziali ormai sclerotizzate e di ostacolo alla crescita e alla socializzazione» (Bobbio, 2014:170).

Inoltre lo scoutismo può attuare la “pedagogia della lumaca” (Zavalloni, 2008), proposta da Gianfranco Zavalloni (1957-2012), maestro di scuola d'infanzia, scout e dirigente scolastico ideatore di proposte educative e didattiche innovative per un'educazione ecologica e nonviolenta (Zavalloni, 1996)<sup>20</sup>, volta a liberare i ragazzi dall'accelerazione e dalla frenesia delle attività

---

permette al fanciullo malato di non restare chiuso in sé stesso, di avere amici tra i sani e di svolgere attività utili alla sua rieducazione».

<sup>19</sup> Baden Powell scriveva: «Lo scoutismo ‘Malgrado tutto’ dà come risultato immediato che questi ragazzi minorati trattati come normali, impegnati a superare le prove e ad acquistare le capacità che vengono loro richieste nelle attività scout, si abituanano a pensare e ad agire veramente come ragazzi normali, sviluppando coraggio e acquistando speranza e fiducia per prendere gradatamente il sopravvento sulle proprie limitazioni»; Associazione Guide Italiane – AGI Milano, Associazione Scout Cattolici Italiani – ASCI Milano, Comitato Amici Scout e Guide MT Milano, *Rompiano il cerchio della sua solitudine*, s.d., Centro studi Mario Mazza M, 9, 4).

<sup>20</sup> Cfr. il sito web <http://www.scuolacreativa.it/home.html>.



programmate, del mercato, dell'immersione nel mondo dei social media e nei contesti ipertecnologici e intenta a recuperare spazi di socializzazione tra pari, esplorazione ambientale e momenti di creatività e responsabilizzazione.

### *3. Educazione alla cittadinanza europea e globale: una prospettiva ecologica, federale e multilivello*

Grande risalto è stato dato in tempi recenti all'educazione civica nella scuola come competenza trasversale, oggetto di una recente risoluzione del Parlamento europeo (Parlamento europeo, 2022). Nel Quadro di riferimento delle competenze chiave dell'apprendimento permanente approvato dall'Unione europea nel 2018 (Consiglio dell'Unione europea, 2018) le competenze in materia di cittadinanza esplicitano in buona parte gli elementi di una cittadinanza sostenibile (*Ibid.*, Allegato:10-11). Questa formulazione, pur significativa, si concentra però più sui contenuti e sulla disponibilità a partecipare che su strategie e azioni promotrici di pensiero critico e processi trasformativi. Infatti, i sistemi d'istruzione sono ancora pienamente inseriti in contesti nazionali dove è lacunosa l'effettiva capacità di esercitare una cittadinanza europea, condizionata dall'appartenenza nazionale.

Prendendo spunto da una riflessione del 2003 di Piero Bertolini sulle crisi dell'educazione e della politica e sul loro rapporto, in un recente contributo Pigozzo e Martinelli, da tempo attivi nell'educazione civica europea realizzando corsi sull'integrazione europea (Martinelli e Pigozzo, 2019-2020) e nell'educazione alla sostenibilità<sup>21</sup>, sottolineano il bisogno di una rifondazione

---

<sup>21</sup> Si veda la sezione Formazione; RinnovAzioni: pratiche, idee e connessioni per un'educazione sostenibile del sito web Rinnovabili.it: <https://www.rinnovabili.it/formazione-rinnovazioni/>.

pedagogica nella prospettiva dell'educazione a una cittadinanza multilivello, constatando come un'incompiuta democratizzazione dell'Unione europea abbia acuito la crisi. Affermano infatti che: “ *il fallimento dell'ultimo tentativo di dare una compiuta cornice istituzionale democratica e multi-livello all'esercizio e alla concezione della cittadinanza e dell'appartenenza collettiva in Europa [la mancata ratifica del Trattato che adotta una Costituzione europea nel 2005 – n.d.r.], ha favorito ulteriormente sul piano del dibattito e delle pratiche educative una sorta di accettazione de-responsabilizzante dell'attuale incoerente quadro istituzionale entro cui si colloca la formazione della cittadinanza intesa nel vecchio senso legale e, in parallelo, un'intensificazione degli sforzi tesi a inseguire i nuovi potenziali significati che la formazione alla cittadinanza andava prendendo di fronte al processo di globalizzazione e all'erosione del vecchio quadro legale delle statualità sovrane*” (Pigozzo e Martinelli, 2020:46).

Bertolini aveva evidenziato come la cittadinanza dovesse misurarsi con i processi della globalizzazione, soprattutto economica, che, come reazione, vedeva «la maggior parte degli abitanti del pianeta» che si sentiva «esclusa da un'autentica cittadinanza planetaria» ritrarsi in «un 'piccolo' sempre più piccolo, fondato sui diritti primari del sangue e del territorio» (Bertolini, 2003:141). La speranza era però legata proprio alla dimensione dell'unità europea: “*l'Europa costituisce oggi una drammatica rottura con la politica tradizionale, costituisce un tentativo, mai fatto nella storia, di pervenire a un cittadino che lavora, vive, opera con fedeltà multiple: al suo paese, alla sua città e a questa struttura europea che nasce adagio adagio e che ci raggruppa tutti insieme*” (Bertolini, 2003:165-166).

I diversi approcci della pedagogia critica – tra i quali in una prospettiva interculturale quello della “pedagogia degli oppressi” di Paulo Freire e del suo metodo per uscire con un processo di

alfabetizzazione, coscientizzazione e liberazione dall'oppressione esercitata dal potere e dalla colonizzazione utilizzando il metodo maieutico nel quale l'educatore stimola la comprensione della realtà ponendo domande (Freire, 1971; Tagliavia, 2011) sviluppatosi nell'ecopedagogia (Gutierrez e Prado, 2000) – e interculturale e dell'educazione alla cittadinanza globale, non affrontano la critica alla sovranità statale, all'autodeterminazione dei popoli e ai nazionalismi che impediscono lo sviluppo di una cittadinanza democratica multi-scalare. L'educazione civica in Europa (EACEA, 2017) finisce per essere declinata un po' ovunque come un'educazione a una dimensione, quella statale e nazionale, come è avvenuto in Italia anche per l'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" con la reintroduzione dell'educazione civica (Legge 92/2019 e Linee guida del giugno 2020) dove «l'irrinunciabile priorità dell'appartenenza nazionale convive superficialmente con la crescente necessità di accostarle altre appartenenze civiche (europea, globale)» (Pigozzo e Martinelli, 2020:47). Anche nelle linee guida dell'"Educazione alla Cittadinanza Globale" incluse tra gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU l'educazione finisce per essere un bene pubblico soggetto a sovranità statale, benché numerosi siano gli sforzi tesi a promuovere l'educazione alla cittadinanza globale (Akkari e Maleq, 2020). Emerge quindi l'esigenza di trasformare la cittadinanza e non semplicemente di adattarla alle sfide globali. Le proposte di cittadinanza interculturale e planetaria (Tarozzi, 2005, 2015; Tarozzi e Torres, 2016; Bocchi e Ceruti 2004, 2009; Morin e Ceruti, 2013) indicano il fine a cui tendere senza chiarire le modifiche istituzionali e procedurali per renderlo perseguibile e senza fornire ai cittadini gli strumenti per decostruire il sistema istituzionale che perpetua una visione nazionale (Pigozzo e Martinelli, 2020:50). Lo Stato sovrano e la cittadinanza nazionale diventano quindi barriere e ostacoli a un'inclusione politico-istituzionale che potrebbe rendere effettiva

un'unità politica federale e una cittadinanza multilivello con politiche e servizi educativi rinnovati e maggiormente orientati ad affrontare, con un approccio olistico, sistemico, "ecologico", le questioni sempre più urgenti di scala regionale (continentale) e globale e a riconfigurare il potere civico. Una cittadinanza multilivello rappresenterebbe un'estensione della democrazia al servizio del bene comune. Un'educazione interculturale critica per decolonizzare gli assetti di potere consolidati e perseguire giustizia sociale e bene comune ha rimarcato l'obsolescenza degli stati nazionali ma li ha messi in rapporto all'avvento del neoliberismo a livello internazionale trascurando il fatto che la divisione in Stati nazionali precede e permane con la crisi degli Stati nazionali europei e l'avvento delle potenze egemoniche globali nel secondo dopoguerra. Pigozzo e Martinelli lucidamente mettono in luce questi aspetti e ritengono che l'agire educativo, anziché dividersi tra l'adattarsi al sistema o contrastarlo su basi ideologiche confondendo gli effetti con le cause, dovrebbe occuparsi di mettere in discussione «il combinato ideologico e politico-istituzionale legato alle sovranità statuali» e valorizzare «la centralità culturale e politica della nascente e controversa dimensione europea della cittadinanza che, lungi dall'essere anch'essa espressione dell'ideologia libero-scambista nasce invece proprio allo scopo di fornire alla politica, alla democrazia e ai beni comuni una dimensione anche sovra-nazionale» (Pigozzo e Martinelli, 2020:54). Vista l'urgenza di fondare una cittadinanza democratica basata sulle tre componenti territoriale, nazionale e internazionale (che si potrebbe evolvere solo a partire da quella europea), capace di incidere nella gestione politica (Bertolini 2003:142), sul piano concreto una politica educativa federata con competenze distribuite su vari livelli potrebbe contribuire e accompagnare le riforme politico-istituzionali necessarie a dotare di poteri effettivi i cittadini europei. Gli autori propongono una redistribuzione di competenze *“dalla mera*

*cooperazione a una precisa e molto ben delimitata competenza europea in campo educativo – in termini tecnici, da una competenza esclusivamente di sostegno nel campo dell’Istruzione e Formazione a una competenza parzialmente concorrente: per generalizzare ad esempio la mobilità (digitale o fisica) in stile Erasmus, per fornire (e finanziare) indicazioni e linee di indirizzo negli ambiti chiave del plurilinguismo e appunto dell’educazione alla cittadinanza, eventualmente per finanziare una parte di corpo insegnante selezionato e pagato su base europea a questi scopi” (Pigozzo & Martinelli, 2020:55).*

Aggiungono inoltre altri due obiettivi a cui tendere: nell’ambito della formazione permanente (*lifelong learning*) rendere possibile a tutti conoscenza, comprensione, storicizzazione e capacità di riflessione critica del quadro istituzionale, visto come modificabile, problematico e negoziabile, verificandone la compatibilità con la possibilità degli individui di emanciparsi/svilupparsi come persona la cui identità è intrinsecamente relazionale, dinamica e plurale (*Ibidem*:55); sul piano della ricerca e del dibattito scientifico una discussione sui condizionamenti dei quali è responsabile il nazionalismo metodologico nella produzione e nella trasmissione delle conoscenze. Passare da identità esclusive che portano a atteggiamenti e comportamenti esclusivi alla promozione delle identità plurali e dinamiche nella logica dell’inclusione costituirebbe un momento significativo per provare a guardare da altri punti di vista la storia e le istituzioni e organizzazioni politiche, economiche, sociali e culturali.

La promozione di una cittadinanza europea in fieri come orizzonte da costruire di un percorso di pace quale è stato per settant’anni quello dell’integrazione europea, che però finora non è riuscito a darsi un assetto federale e democratico completo, è un obiettivo essenziale per il mantenimento di una pace positiva e per un futuro ecosostenibile. L’integrazione di una visione ecologica

con la nonviolenza e il federalismo (inteso sia come visione istituzionale che come principio di riorganizzazione sociale, apertura e condivisione di poteri e unità nella diversità) individua una prospettiva ecologica, federalista e nonviolenta che ambisce a “organizzare la pace” (Grimaldi, 2012:323), fondata sulla cultura dei limiti, sull’estensione di diritti individuali e collettivi e di una cittadinanza democratica multilivello, sull’unità della diversità e sulla costruzione di un governo globale multidimensionale volto a perseguire obiettivi fondamentali comuni su scala planetaria (sicurezza umana ed ecologica con accesso ai beni comuni irrinunciabili e Agenda 2030). Questa proposta raccoglierebbe le esigenze etico-politiche fin qui discusse e si caratterizzerebbe come spinta sia al superamento dell’anarchia internazionale e della governance per costruire un governo federale europeo che delle spinte disgregative e secessionistiche infrastatali e come soluzione per inquadrare in una comunità federata le autonomie regionali e locali. Un’educazione sostenibile, critica e attenta nel sostenere una trasformazione sociale e politica globale ha certamente una responsabilità decisiva nel promuovere una cittadinanza multilivello e nel ridurre le “disabilità” e le disfunzioni che frenano la creazione di sistemi istituzionali e sociali inclusivi alternativi a quelli che oggi garantiscono invece l’interesse di piccoli gruppi o componenti del sistema globale dotati di un potere tendenzialmente incontrollato sulle risorse e sulla regolazione della loro distribuzione su diversa scala. La gestione delle crisi degli ultimi decenni, e soprattutto quella della pandemia globale da Covid-19, ha prodotto risposte miste, in parte efficaci a livello europeo, per affrontare l’emergenza: tuttavia anche l’emissione di titoli europei e la gestione eccezionale comune della crisi lascia aperte molte incognite che la Conferenza sul futuro dell’Europa, forum di discussione su riforme e prospettive dell’UE ha affrontato e che le istituzioni europee sono chiamate a discutere e attuare. La scelta

politica della federazione europea è però l'unica a permettere un vero e proprio cambiamento, dotando l'UE dei poteri democratici necessari ad affrontare le sfide globali (Morelli, 2021). Il federalismo come tendenza politica e sociale per conciliare autonomia e solidarietà e garantire partecipazione civica e convivenza e per affrontare problemi comuni, senza ricorrere alla violenza e mettendo al centro la persona, operando una rivoluzione spirituale e nonviolenta, contraria tanto al capitalismo quanto al comunismo, al centralismo e al materialismo (De Rougemont, 1946), si pone come un obiettivo ecologico e conviviale teso a tutelare l'unità nella diversità (Vale, 2017; Grimaldi, 2020).

### *Conclusioni*

In questo contributo si è cercato di formulare una proposta costruttiva di educazione ecologica planetaria comprensiva di un'educazione alla cittadinanza critica chiamata a interrogarsi sulle basi costitutive sociopolitiche della società europea. Il processo d'integrazione europea, volto a non unire soltanto gli Stati ma a unire gli uomini, rappresenta il *setting* ancora da sviluppare per formare una cittadinanza europea funzionale a esprimere libertà, partecipazione e quella fraternità alla quale aspira la comunità umana. In una visione inclusiva il funzionamento in relazione all'ambiente e l'unità nella diversità diventano elementi indispensabili per garantire la sostenibilità.

L'Unione europea rappresenta una costruzione ancora provvisoria, un importante tentativo in itinere, parzialmente riuscito, di creare le condizioni per la gestione dell'interdipendenza tra numerosi stati e i loro cittadini. La complessità e l'interdipendenza globali pongono però sfide per le quali gli strumenti e le mentalità non sono ancora pienamente adeguati. La dimensione

europea dovrebbe diventare un esperimento educativo e formativo collettivo, verificato sul campo con attività specifiche (simulazioni di istituzioni comunitarie, dibattiti, attività di gruppo e di cooperative learning ecc.) tese a generare conoscenza e consapevolezza per partecipare alla vita sociale e politica ed esercitare i diritti di cittadinanza<sup>22</sup>. Una proposta operativa consiste nel promuovere sempre più come educazione permanente, in forme creative ma partendo dalla realtà presente per studiarla, viverla, decostruirla e reinventarla, una simulazione della dimensione sociopolitica europea nelle scuole superiori di secondo grado pienamente inserita nell'educazione civica alla cittadinanza (e non della cittadinanza – attuale, limitata perché nazionale e considerata prevalentemente come unidimensionale alla quale aggiungere, in subordine quella europea e proiezioni astratte e indefinite di cittadinanza globale). Unita ad altre proposte di approfondimento e formazione (stage, visite, percorsi di ricerca azione ecc.) essa potrebbe far progredire la consapevolezza dell'appartenenza all'Unione europea e alla comunità globale. Questo agire partecipativo coinvolgerebbe nel suo percorso in processi di retroazione famiglie, società civile e istituzioni educative, e sociali e politiche chiamate a confrontarsi con un processo “dal basso”, inclusivo di trasformazione del conflitto per trovare nuovi equilibri e risposte. L'approccio proposto, a grandi linee, prevederebbe un percorso freiriano di coscientizzazione, presa di coscienza dei conflitti, palesi e latenti, unendolo a quello di trasformazione delle istituzioni alienanti ed esclusive per allargare la partecipazione agli esclusi, nell'ottica di una democrazia di tutti volta a generare il “potere di tutti” (Capitini, 1969) – “diffuso” e nonviolento – a integrazione della democrazia rappresentativa e capace di trasformarla all'interno in un mutuo

---

<sup>22</sup> Diversi sono gli esempi di sperimentazione di educazione civica europea in Italia (D'Ambrosi, 2015).



processo di scambio energetico (ecologico) attraverso l'ascolto, il dialogo, la cooperazione e la costruzione (federale) del bene comune. Nel processo educativo, attuando un processo trasformativo maieutico<sup>23</sup>, di cura e rigenerazione delle relazioni, è possibile aumentare consapevolezza e capacità (*empowerment*) e perseguire questi obiettivi in diversi ambiti (Parknäs, 1998, Rosenberg, 2003; Liss, 2016; Salio, 2016) al fine di costruire una convivenza interculturale, interetnica ed ecologica (Langer, 1996:295-303; Grimaldi, 2001; Grimaldi, 2004) in «uno spazio europeo educativo senza confini» (Langer, 1995; Riccardi, 2016). Per evitare nozionismo, passività e impotenza di fronte a un ambiente sociale e istituzionale studiato come dato e tendenzialmente imm modificabile, anziché proporre “l'insegnamento fatto con le domande illegittime”<sup>24</sup> (quelle alle quali i docenti sanno già rispondere) andrebbe sviluppato quello delle “domande legittime”, della “ricerca *insieme* tra docenti e allievi” (ma anche in confronto con altri attori) che “stimola, sia nei discenti che nei docenti, la capacità critica, la creatività, l'innovazione” (L'Abate, 2008) necessaria per un'educazione alla pace (Catti, 1988; Catti, 1992). Inoltre, andrebbero svolte ricerche su conflitti reali e attività di formazione all'aiuto nel coinvolgimento delle parti in conflitto nella ricerca di soluzioni per trasformare (Novara, 2011)<sup>25</sup> e trascendere i conflitti (Galtung, 2008), adottando il conflitto e sostenendo gli attori a costruire la pace in modo sostenibile (Reycher e Langer, 2006), ricordando che la prevenzione della

---

<sup>23</sup> Si veda in particolare l'attività di maieutica reciproca promossa dal sociologo, educatore e scrittore Danilo Dolci (1924-1997) proseguita oggi dal Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci (sito web <https://danilodolci.org/>).

<sup>24</sup> Definizione dello scienziato austriaco Heinz von Foerster che lavorò nel campo della cibernetica contribuendo alla Teoria dei sistemi e della complessità combinando fisica e filosofia.

<sup>25</sup> Si veda anche l'attività del Centro Psicopedagogico per l'Educazione e la Gestione dei Conflitti (sito web: <https://www.cppp.it/>).

violenza richiede un impegno educativo costante<sup>26</sup>. Da promuovere sono anche progetti educativi intergenerazionali per il dialogo e l'arricchimento reciproci (Gecchele e Meneghin, 2016) e un'educazione alle diversità attenta alla storia e alla memoria per comprendere errori e passi avanti e riflettere sull'agire odierno cercando riconciliazione e praticando l'inclusione (Gecchele e Dal Toso, 2019)<sup>27</sup>.

Crisi della politica e crisi dell'educazione si intrecciano e appare evidente l'esigenza di un governo comune delle problematiche e dei beni globali, in alternativa ai diversi sistemi di *governance* che cercano di mettere insieme progetti e tentativi parziali per avviare una transizione ecologica. Un'educazione democratica (Gecchele e Dal Toso, 2010), volta a unire i cittadini e, in una prospettiva sistemica ed ecologica, ad aiutare lo sviluppo delle persone, non può rimanere esterna a un dibattito su quale tipo di istituzioni e comunità umana siano oggi funzionali allo sviluppo della persona umana<sup>28</sup> in armonia con il suo ecosistema, per fare in modo che una cittadinanza comune e inclusiva come responsabilità condivisa e partecipazione al bene comune possa fiorire. In questa prospettiva, di educazione per tutti e dell'”educare le differenze nell'eguaglianza” (Bochicchio, 2017:20), l'educazione

---

<sup>26</sup> Come sostenuto da Don Sandro Lagomarsini, animatore di un doposcuola a Cassego (Varese Ligure) ispirato alla Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, «in un mondo segnato da tanti focolai di violenza, le vere operazioni di 'mantenimento della pace' si preparano sui banchi di scuola» (Lagomarsini, 2019:113).

<sup>27</sup> Cfr. Gecchele e Dal Toso (2019).

<sup>28</sup> La persona, a seguito della pubblicazione nel 2001 da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità della Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (ICF), è stata considerata a livello internazionale in una prospettiva tridimensionale bio-psico-sociale che «ha reso esplicito lo straordinario approccio olistico che descrive la persona com'è (bio), come pensa (psico), come si relaziona (sociale) in un determinato contesto/ambiente di vita» dove l'ambiente «può fare la differenza per la crescita della persona, a seconda che sia ricco di facilitatori e/o barriere» (Onger, 2021:485).

come responsabilità verso l'altro non deve limitarsi a garantire la coesistenza pacifica, ma dovrebbe dare la possibilità di essere cittadini attivi nella co-costruzione delle relazioni e dell'ambiente, superando barriere e ostacoli (*Idem*). L'agire inclusivo può funzionare da ponte per innescare processi innovativi e trasformativi capaci di confrontarsi anche con il livello macro della interdipendenza e interconnessione civica europea e globale che richiede una nuova progettualità partecipativa per creare una cittadinanza multilivello consapevole e critica.

## **Bibliografia**

Associazione Guide Italiane (AGI) Milano, Associazione Scout Cattolici Italiani (ASCI) Milano, Comitato Amici Scout e Guide MT Milano. *Rompriamo il cerchio della sua solitudine*, s.d., Genova: Centro studi Mario Mazza. (coll. M, 9, 4).

Agostini, P. (2009). *Il sogno e l'opera. Mario Mazza (1882-1959). Dalla rinascita dello scautismo al ritorno alla casa del Padre*. Verona: Cierre Edizioni.

Angelini e Pizzuto (2021). *La società sostenibile. Manuale di Ecologia Umana*. Milano: FrancoAngeli. (2° ed.; 1° ed. 2007).

Akkari, A. e Maleq, K. (Eds.) (2020). *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives*. Cham: Springer. (open access: <https://www.springer.com/gp/book/9783030446161>).

Baden Powell R. (1908). *Scautismo per ragazzi*. Roma: Nuova Fiordaliso. (tr. it., 2011).

- Barbiero, G. (2017), *Ecologia affettiva*. Milano: Mondadori.
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bertolini, P. (1996) (ed.). Voce *Pedagogia*. In *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini, P. e Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. e Pranzini, V. (2011). *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scoutismo*. Roma: Edizioni scout Fiordaliso.
- Bianchini, L. (1943). *L'educazione al senso sociale*. In AA.VV., *Per una coscienza sociale*. Quaderni di "Studium", 8, 106-114 (Roma: Studium).
- Bobbio, A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Bobbio, A. (2021). *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del ben-essere*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Bocchi, G., e Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi, G., e Ceruti, M. (2009). *Una e molteplice. Ripensare l'Europa*. Milano: Tropea.

Bochicchio, F. (2017). Educare le differenze nell'uguaglianza. In F. Bochicchio (Eds.), *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti* (pp. 15-50). Tricase (Lecce): Libellula Edizioni.

Bolten, B., Barbiero, G. (2020). Biophilic Design: How to enhance physical and psychological health and wellbeing in our built environments. *Visions for Sustainability*, 13: 11-16.

Borgarello, G. (2005). *Il senso di fare educazione ambientale oggi*. In G. Borgarello (Eds.), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*. Perugia: Regione Umbria – Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome, Ministero dell'Ambiente.

Bruno, R. T. (2020). *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture, passeggiate per un mondo sostenibile*. Milano: Topipittori. (Presentazione e introduzione <https://www.topipittori.it/it/topipittori/natura-lettura-narrazione-ovvero-educare-al-pensiero-ecologico> – rilevato il 14 giugno 2021).

Butturini, E., e Gecchele, M. (Eds.). (1988) *Scoutismo ed educazione alla pace*. Verona: Mazziana.

Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani (tr. it. 1981)

Capra, F. (1997). *La rete della vita*. Milano: Rizzoli (ristampa BUR, 2001).

Capra, F. (2005). *Ecoalfabeto. L'orto dei bambini*. Viterbo: Stampa Alternativa.

Catti, F. (Eds.). (1988). *Studiar per pace*. vol. 1. *Riflessioni e orientamenti*. Bologna: Edizioni Thema.

Catti, F. (Eds.). (1992). *Studiar per pace*. vol. 1. *Riflessioni e orientamenti*. *Conflitto: scienza e coscienza*. Bologna: Edizioni Thema.

Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor education*, Milano: FrancoAngeli.

Cipparone, M. (2005). *L'educazione ambientale. Definizioni in divenire*. In S. Beccastrini & M. Cipparone (Eds.), *Tutto è connesso. Voci, idee, esperienze per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*. Palermo: ARPA Sicilia.

Commissione Brundtland (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press. <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm>.

Comunità europea, Risoluzione del Consiglio e dei Ministri dell'istruzione riuniti in sede di Consiglio sull'istruzione in materia ambientale del 24 maggio 1988, in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, n. C 177 del 06/07/1988 pp. 8-10) consultata [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:41988X0706\(02\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:41988X0706(02)&from=IT).

Consiglio dell'Unione europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), in Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee (GUCE) C/189 del 4 giugno 2018,

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri= CELEX: 32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

D'Ambrosi, L. (2015), Educating Citizens to EU: How Policies and Communication Strategies are Implementing in Italy. *Central European Journal of Communication* 8, 132-143.

De Giorgi, F. (2016). *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: Editrice La Scuola.

Delattre, P. (1984). *Teoria dei sistemi ed epistemologia. Metodi e concetti utilizzati nelle diverse discipline scientifiche*. Torino: Einaudi.

De Rougemont, D. (1947). *L'esprit européen. Rencontres internationales de Genève, 1946*. Neuchâtel: Editions de la Baconnière.

Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.

EACEA (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/536166>.

Francesco (2015). *Laudato si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*. Milano: Paoline. ([https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)).

Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (*Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder, 1970).

Galtung, J. (2008). *Affrontare il conflitto. Trascendere e Trasformare*. Pisa: Pisa University Press.

Gecchele, M. (2018). *Mario Mazza (1882-1959). Un esploratore dell'educazione*. Lecce-Rovato (Brescia): PensaMultimedia.

Gecchele, M. & Dal Toso, P. (Eds.) (2010). *Educazione democratica per una pace 'giusta'*. Roma: Armando Editore.

Gecchele, M. & Dal Toso, P. (Eds.) (2019). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*. Pisa: Edizioni ETS.

Gecchele, M. & Meneghin, L. (Eds.) (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro infanzia Girotondo delle età*. Pisa: Edizioni ETS.

Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.

Global Forum di Rio (1993). *La Carta della Terra. Il manifesto dell'ambientalismo planetario*. Torino: Utet – ISEDI.

Grimaldi, G. (2001). Alexander Langer: speranze e proposte per un'Europa federale, *I Temi*, VII, 26, 9-40 (<http://www.giovanie missione.it/categoria-testimoni/2200/alex-langer/>).

Grimaldi, G. (2004). Alexander Langer, “costruttore di ponti” tra i popoli. In C. Malandrino (Eds.), *Un popolo per l'Europa unita. Fra dibattito storico e nuove prospettive teoriche e politiche* (pp. 193-212). Firenze: Olschki.

Grimaldi, G. (2012). Prospects for Ecological Federalism. *L'Europe en Formation*, 1(1), vol. 363, 301-323. <https://doi.org/10.3917/>



eufor.363.0301 (<https://www.cairn.info/revue-l-europe-en-formation-2012-1-page-301.htm>).

Grimaldi, G. (2020). Appunti per un itinerario dalla persona all'ecologia: Denis De Rougemont e l'Europa federale delle regioni. In D. Preda & F. Velo (Eds.), *A settant'anni dal Congresso d'Europa a L'Aja. Unità ideale e unità politica* (pp. 247-260). Bari: Cacucci.

Guerra, M. (Eds.) (2015). *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.

Gutierrez, F. & Prado, R.C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.

IUCN, UNEP, WWF (1980). *World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Gland (Switzerland): IUCN.

L'Abate, A. (2008). *Per un futuro senza guerre. Dalle esperienze personali a una teoria sociologica della pace*. Napoli: Liguori.

Lagomarsini, S. (2019). *Ultimo banco. Per una scuola che non produca scarti*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina – LEF (prima edizione 2009).

Langer, A. (1995). *L'Europa rafforzerà la sua dimensione formativa?* Articolo per l'Istituto Pedagogico della Provincia di Bolzano. Bolzano: Archivio Fondazione Langer (<https://www.alexanderlanger.org/it/146/414>).

Langer, A. (1996). Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica. [1994] In A. Langer, *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-*

1995, E. Rabini (Eds.), Palermo: Sellerio. (<https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>).

Liss, J. (2016). *La comunicazione ecologica. Manuale per la gestione dei gruppi di cambiamento sociale*. Molfetta (Bari): La Meridiana. (prima ed. 1992).

Louv, R. (2005). *L'ultimo bambino dei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli. (tr. it. 2006).

Lucas, A. M. (1972). *Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications*. Ph.D. Dissertation. The Ohio State University. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068371.pdf>, rilevato il 13 luglio 2022), [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=osu1298993758&disposition=attachment](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1298993758&disposition=attachment) (rilevato il 14 giugno 2021).

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: Editrice La Scuola.

Malavasi, P., Iavarone, M.L. & Mortari, L. (Eds.) (2018). Educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*. XVI, n. 1.

Martinelli, D. & Pigozzo, F. (2019-2020). *Virtual Learning Environment on the EU*. Consultato il 17 giugno 2021 <https://vleu.awareu.eu>.

Mazza, M. (1942). *Il giuoco. Corsi per direttori scolastici*. Genova: Centro Studi Mario Mazza (Archivio Mazza, coll. C., a, 1).

Mazza, M. (1955). *Educazione alla comprensione internazionale*. Scuola Moderna Italiana, LXIV, 23, (24 aprile), 11-13. (cit. in Gecchele (2018) pp 461-464).

Mazza, M. (1962a). *Disciplina della squadra*. Giuseppe Zanini (ed.). Brescia: Editrice La Scuola.

Mazza, M. (1962b). *Poesia della natura*. Brescia: Editrice La Scuola.

Mazza, M. (1962c). *La scuola come esplorazione*. Brescia: Editrice La Scuola.

Mazza, M. (2012). *Diario di un educatore durante l'occupazione nazifascista. Roma 1943-1944*. Milano: FrancoAngeli. (Eds. P. Agostini & M. Gecchele).

McNeill, J.R. (2020). *Qualcosa di nuovo sotto il sole. Storia dell'ambiente nel XX secolo*. Torino: Einaudi. (ed. orig. inglese 2000; prima ed. it. 2002).

McNeill, J.R. & Engelke, P. (2018). *La Grande accelerazione. Una storia ambientale dell'Antropocene dopo il 1945*. Torino: Einaudi. (ed. orig. inglese 2013).

Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.

Morelli, U. (2021). L'integrazione europea e la pandemia da Coronavirus. *Europea*, VI/1. 35-63.

Morin, E. (2001). *Metodo. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. & Ceruti, M. (2013). *La nostra Europa*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (1994). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.

Novara, D. (2011) *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*. Torino: Edizioni Sonda.

Onger, G. (2021). Ecosistema F - Raccordo con gli enti territoriali. In D. Ianes, S. Cramerotti, F. Fogarolo (Eds.), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi* (pp. 483-496). Trento: Erickson.

Parlamento europeo, Risoluzione del Parlamento europeo del 6 aprile 2022 sull'attuazione di misure di educazione civica (2021/2008(INI)), [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114\\_IT.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114_IT.html).

Parknäs, L. (1998). *Attivi per la pace. Manuale per la gestione dei percorsi emotivi nei gruppi*. Molfetta (Bari): La Meridiana.

Pernice, L.M., (2020). *O.S.C.A.R. la resistenza scout. Lo scoutismo clandestino dopo il 1943*. Manfredonia (Foggia): Andrea Pacilli Editore.

Pigozzo, F. & Martinelli, D. (2020). The Citizenship Issue between Education and Politics: Critical Reflections and Constructive Proposals for the Pedagogical Debate. *Encyclopaideia*, 24(58), 27–

58. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10908> (in italiano: *La questione della cittadinanza tra educazione e politica: riflessioni critiche e proposte costruttive per il dibattito pedagogico*, 43-58).

Ray, S.J. & Sibara J. (eds.) (2017). *Disability Studies and the Environmental Humanities: Toward an Eco-Crip Theory*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

Reychler, L. & Langer, A. (2006). *Researching Peace Building Architecture*. Cahiers Internationale betrekkingen en vredesonderzoek 24/75. Leuven Centre for Peace Research and Strategic Studies. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/226930>.

Riccardi, V. (2016). *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*. Milano: FrancoAngeli.

Rosenberg, M.B. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Reggio Emilia: Esserci.

Salio, N. (2016). Giornalismo di pace e trasformazione nonviolenta dei conflitti. In N. Salio & S. De Michelis (eds.), *Giornalismo di pace* (pp. 17-38). Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Schenetti, M., Salvaterra, I. & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.

Schumacher, E. F. (2011). *Piccolo è bello. Uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa*, Milano: Mursia. (Traduzione italiana del testo originale del 1973 *Small is Beautiful. A Study of Economics as if People Mattered*. London: Blond & Briggs. 1973).

Scurati, C. (2007). *Esperienza educativa e riflessione pedagogica. Analisi, incontri, commenti, letture*. Brescia: Editrice La Scuola.

Sterling, S. (2013). *Educazione sostenibile*. Cesena: Anima Mundi.

Strongoli, R. C. (2019). Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica. *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9890>.

Tagliavia, A. (2011). *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'Educatore del mondo*. Bologna: EMI.

Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale: esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.

Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale: per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Tarozzi, M. & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: comparative perspectives*. London: Bloomsbury.

UNESCO (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Georgia: Tblisi.

UNESCO (1987). *International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990s*. Mosca.

UNESCO (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.

Vale, G. (2017) *Una e diversa. L'Europa di Denis de Rougemont*, Milano-Udine: Mimesis.

Verga, C., Cagnoni, V. (2002). *Le Aquile Randagie. Scautismo clandestino lombardo nel periodo '28-'45*, Roma: Nuova Fiordaliso.

Yadav, S.K., Banerjee, A., Jhariya, M.K., Meena, R.S, Raj, A., Khan, N., Kumar, S., Sheoran, S. (2022), «Environmental education for sustainable development», in Jhariya M.K., Meena, R.S., Banerjee, A., Meena, S.N., (eds.), *Natural Resources Conservation and Advances for Sustainability*, Elsevier, 2022, (chapter 19), 415-431.

Zavalloni, G. (1996). *La scuola ecologica. Esperienze e proposte per educare all'ambiente*. San Martino di Sarsina (Forlì): Macro/edizioni.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI.

## **Sitografia**

Asilo nel bosco: [https://it.wikipedia.org/wiki/Asilo\\_nel\\_bosco](https://it.wikipedia.org/wiki/Asilo_nel_bosco).

Casa delle Arti e del Gioco: <https://www.casadelleartiedelgioco.it/>.

Center for Ecoliteracy (Berkeley, California): <https://www.ecoliteracy.org/>.

Centro di Educazione Ambientale (CEAS) di Guastalla:  
<https://www.boscoprofondo.it/>.

Centro Psicopedagogico per l'Educazione e la Gestione dei Conflitti:  
<https://www.cppp.it/>.

Centro Studi Mario Mazza, Genova: <http://www.mariomazza.it/>.

Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci: <https://danilodolci.org/>.

CesUe (Centro studi, formazione, comunicazione e progettazione sull'Unione europea e la global governance, spin off della Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa): <https://www.cesue.eu/>.

Eco: <https://rivistaeco.it/>.

Fondazione Alexander Langer Stiftung: <https://www.alexanderlanger.org/it>.

Fondazione Gualandi (Storia): <https://www.fondazionegualandi.it/la-fondazione/storia-fondazione>.

La Scuola Creativa (sito web dedicato a Gianfranco Zavalloni)  
<http://www.scuolacreativa.it/home.html>.

UNESCO, Global Action Programme on Education for Sustainable Development (2015-2019): <https://en.unesco.org/globalactionprogrammeoneducation>.

UNESCO, Sustainable Development Goal 4 and its targets:  
<https://en.unesco.org/node/265600>.



UNESCO, Education for Sustainable Development: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.

UNESCO, World Conference on Education for Sustainable Development. Learn for Our Planet. Act for Sustainability. Berlin Declaration on Education for Sustainable Development: <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>.

World Environmental Education Congress Network (WEEC): <https://weecnetwork.org/>.