



Green it UP!

Per un'educazione geografica
alla cittadinanza globale

A cura di
Sandra Leonardi



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

Direttore: **Daniela Pasquinelli d'Allegra** (Università di Roma Lumsa)

Condirettori: **Dino Gavinelli** (Università degli Studi di Milano) e **Fran Martin** (University of Exeter)

Comitato scientifico: **Angela Alaimo** (Università degli Studi di Trento), **Fabio Amato** (Università di Napoli "L'Orientale"), **Silvia Aru** (Università degli Studi di Cagliari), **Péter Bagoly-Simó** (Humboldt-Universität zu Berlin), **Gino De Vecchis** (Sapienza Università di Roma), **Giovanni Donadelli** (Università degli Studi di Padova), **Uwe Krause** (Fontys University of Applied Sciences Tilburg), **Paolo Molinari** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), **Davide Papotti** (Università degli Studi di Parma), **Matteo Puttilli** (Università degli Studi di Firenze), **Daria Quatrida** (Università degli Studi di Padova), **Giacomo Zanolin** (Università degli Studi di Milano).

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* per alcuni titoli è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'educazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigorousità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma FrancoAngeli Series (basata sul software Open Monograph Press), che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

Green it UP!

Per un'educazione geografica
alla cittadinanza globale

A cura di

Sandra Leonardi

FrancoAngeli 

Il presente volume è realizzato nell'ambito del progetto Green it UP! Giovani e comunità educanti protagonisti della transizione ecologica finanziato da AICS – Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo - AID 012618/03/7.

Green It Up!
AID 012618/03/7

Un progetto finanziato da



Promosso da



Realizzato in
partnership con



Isbn edizione cartacea: 9788835170532

Isbn edizione digitale: 9788835168782

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168782

Indice

Premessa. Educazione geografica alla cittadinanza di <i>Riccardo Morri</i>	pag. 7
Green it UP! Giovani e comunità educanti protagonisti della transizione ecologica di <i>Margherita Porzio, Evelina Isola</i>	» 9
Per una scelta condivisa di <i>Sandra Leonardi</i>	» 15
Educazione civica: la finestra della scuola aperta sulle emergenze educative di <i>Paola Pepe</i>	» 23
Giustizia sociale, protezione dell'ambiente e partecipazione democratica per la definizione di nuovi modelli di sviluppo equi e sostenibili di <i>Stefania La Malfa</i>	» 37
La giustizia sociale spiegata (d)ai giovani di <i>Alessio Di Addezio</i>	» 51
Valorizzazione del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico attraverso l' <i>outdoor education</i> di <i>Angela Boggia, Valeria Zanolin</i>	» 57
La riconnessione con la natura: un imperativo educativo per il benessere e la sostenibilità nell'ambito dell'educazione civica di <i>Isabel de Maurissens, Maria Chiara Pettenati</i>	» 75

L'Agenda 2030 a scuola. Un approccio interdisciplinare e partecipativo di <i>Angela Caruso</i>	pag. 83
La tutela forestale e dei parchi: un patrimonio da salvaguardare di <i>Rosa Patrone</i>	» 97
Città: sostenibilità ambientale ed economica di <i>Luisa Fazzini</i>	» 101
Per una conclusione condivisa. Innovazione e buone pratiche per l'educazione civica di <i>Epifania Grippo</i>	» 113
Associazione Italiana Insegnanti di Geografia	» 123
Istituto Oikos ETS	» 125

Premessa.

Educazione geografica alla cittadinanza

di *Riccardo Morri**

C'è una relazione stringente e biunivoca tra la condizione di analfabetismo geografico diffuso determinato in Italia dal processo di marginalizzazione cui l'incuria delle Istituzioni hanno relegato l'insegnamento della geografia nel sistema scolastico italiano e il preoccupante ritardo nella costruzione di una cittadinanza realmente globale, che dalla scuola arrivi a pervadere la società.

Dal punto di vista formativo, pensare di raggiungere obiettivi quali il riconoscimento della diversità (ambientale e culturale) come valore e di sviluppare una cittadinanza attiva orientata da una chiara coscienza ambientale senza un'educazione geografica di qualità è, come dimostrano le più recenti ricerche OCSE-PISA e Unesco in materia, una mera illusione, condita il più delle volte da uno sterile esercizio di retorica.

Dal punto di vista educativo, solamente un apprendimento orientato ad acquisire competenze che consentano il radicamento di un sentito e consapevole senso civico orientato al bene comune, esattamente come indicato da LifeComp, l'European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (2020), consente di immaginare che siano perseguibili, anche se probabilmente con una scadenza tristemente e drammaticamente da differire, gli obiettivi dell'Agenda 2030 in materia di sviluppo sostenibile e giustizia sociale.

L'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia ha aderito con convinzione al progetto Green it UP! Giovani e comunità educanti protagonisti della transizione ecologica finanziato da AICS – Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo di cui l'Istituto Oikos è capofila, non solamente per la condivisione naturalmente degli obiettivi di medio e di lungo periodo. Ma, in maniera decisiva, per la centralità che nelle varie fasi di progettazione e di realizzazione delle attività è stata riconosciuta alla relazione stringente tra competenze geografiche ed educazione alla cittadinanza e per la considera-

* Presidente nazionale Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

zione del ruolo e della professionalità delle e dei docenti di scuola, di geografia e non solo.

Il presente volume è l'esito di un rigoroso e puntale lavoro di incontro e di confronto mirato ad acquisire, mettere a sistema e valorizzare l'esperienza, le sensibilità, il vissuto che le tante e i tanti docenti che hanno avuto tempo e modo di lasciarsi coinvolgere hanno deciso di condividere, frutto della sperimentazione di pratiche didattiche in contesti di apprendimento spesso radicalmente differenti.

L'ottima organizzazione del Forum Nazionale sull'educazione civica, che si è svolto a Roma, dal 23 al 24 aprile 2024, presso la sede di Save the Children Italia, grazie all'abile coordinamento di Sandra Leonardi, ha consentito di partecipare gli esiti di questi momenti di incontro e di confronto con altre/i docenti, esperte/i, cultrici e cultori della materia, studenti. Offrendo alle persone presenti in presenza e da remoto l'opportunità di interagire con rappresentanti di diverse realtà istituzionali e/o associative particolarmente attive sui temi dell'educazione ambientale, dell'educazione alla sostenibilità e ai cambiamenti climatici (Indire, Comando Forestale dell'Arma dei Carabinieri, Save the Children Italia ecc.), a ribadire il bisogno di un'efficace educazione alla cittadinanza non come forma di accompagnamento a tali attività ma come chiave di volta per il raggiungimento o meno degli obiettivi formativi che ci si prefigge in tali ambiti.

La presente raccolta di contributi restituisce con lucida efficacia l'ampio ventaglio di interventi e di esperienze, che grazie all'investimento che negli anni l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia ha compiuto per dotarsi di strumenti che rendano gratuitamente disponibili risorse e materiali di studio, di aggiornamento professionale e per la didattica a favore di docenti e di studenti, viene reso disponibile in open access sulla collana Trattati geografici. Materiali di ricerca e risorse educative, andando ad arricchire la serie di volumi pubblicati a partire dal 2015.

L'auspicio naturalmente è che questa pubblicazione non rappresenti "solamente" la felice conclusione di una bellissima esperienza progettuale, per i risultati raggiunti e per la rete di collaborazioni che si è andata costruendo e consolidandosi nel tempo a partire dalle attività di progetto, ma la base per la riproduzione e l'innovazione di pratiche didattiche, nella consapevolezza che una maggiore diffusione delle competenze geografiche costituisca già in sé un target dell'educazione alla cittadinanza.

Buona lettura

Green it UP! Giovani e comunità educanti protagonisti della transizione ecologica

di Margherita Porzio, Evelina Isola

Il progetto

Green it UP! è un progetto rivolto al mondo della scuola e ai giovani, concepito per integrare in modo trasversale le tematiche ambientali legate alla biodiversità e alla crisi climatica nell'agenda dell'educazione formale, in linea con l'Agenda 2030 e la Strategia Italiana per l'educazione alla cittadinanza globale.

L'Italia possiede un patrimonio naturale di inestimabile valore, spesso sottovalutato dalla cittadinanza e, in particolare, dalle nuove generazioni. Questa scarsa consapevolezza porta a considerare come secondaria la tutela della biodiversità e la lotta al cambiamento climatico. In questo contesto, la scuola deve rappresentare un pilastro fondamentale per gli studenti, fornendo loro gli strumenti cognitivi e culturali necessari a interpretare la complessità dei fenomeni biologici e a partecipare attivamente alle sfide del nostro tempo.

Su questi presupposti, diventa cruciale promuovere comportamenti e pratiche di tutela delle risorse naturali tra cittadini ed enti locali, coinvolgendoli in azioni di cittadinanza attiva per lo sviluppo sostenibile del territorio e la lotta ai cambiamenti climatici. Nonostante l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica, che include un focus specifico sul tema dell'uso sostenibile delle risorse territoriali¹, persistono criticità significative. Tra queste, si evidenziano la mancanza di linee guida strutturate, il numero insufficiente di ore dedicate alla materia, l'inadeguata formazione specifica per i docenti e la carenza di sinergie tra le scuole e il territorio.

1. In data 7/08/24 sono uscite le nuove linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica adottabili a partire dall'anno scolastico 2024/2025. Il testo sostituirà le Linee guida precedenti, con l'aggiunta di ulteriori contenuti, e ridefinirà traguardi e obiettivi di apprendimento a livello nazionale. Si evince tuttavia una mancanza delle tematiche ambientali e di sostenibilità.

All'interno del progetto Green it UP!, grazie alla collaborazione con una vasta rete di partner a livello nazionale, Istituto Oikos ha promosso una serie di iniziative con l'obiettivo comune di rafforzare il ruolo della scuola come leva educativa e culturale fondamentale, capace di sensibilizzare le nuove generazioni sulle principali sfide contemporanee, incoraggiandole a impegnarsi attivamente nella tutela della natura.

Il progetto non si limita al contesto scolastico, ma estende il suo impegno alla promozione di comportamenti e pratiche di tutela delle risorse naturali tra cittadini ed enti locali, coinvolgendoli attivamente nello sviluppo sostenibile del territorio e nella lotta contro i cambiamenti climatici.

Investiamo sulla formazione

Oltre 2.300 docenti di 10 regioni italiane sono stati formati sui temi della biodiversità e del cambiamento climatico, al fine di integrarli efficacemente nell'insegnamento dell'educazione civica. Le iniziative formative, arricchite dalle competenze della rete di partner, sono state diversificate e mirate.

Istituto Oikos, tramite la piattaforma e-learning *LeaF – Learn for the Future*, ha offerto ai docenti l'opportunità di approfondire le loro conoscenze su biodiversità e cambiamenti climatici, mettendo a disposizione video lezioni, slide e numerosi esempi di attività pratiche da svolgere in classe. Inoltre, più di 800 docenti hanno partecipato a un programma di 10 webinar, sia in diretta che registrati, che hanno trattato approcci specifici come l'educazione alla cittadinanza globale (ECG) e l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS), oltre a tematiche trasversali quali l'eco-ansia, le fake news e l'inclusività nelle materie STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math).

Per garantire standard qualitativi elevati, sono state fornite opportunità di apprendimento e di scambio eterogenee, tra cui 6 workshop in presenza tenuti in 3 regioni differenti. Questi incontri hanno permesso ai docenti di apprendere metodologie didattiche "attive", focalizzate su modalità di apprendimento pratiche, laboratoriali e immediatamente applicabili in aula.

L'importanza della condivisione

In occasione della 65ª edizione del Convegno Nazionale dell'AIIG, è stata realizzata un'edizione delle Officine Didattiche interamente dedicata ai temi del progetto. I docenti, dopo essere stati formati da un esperto, hanno applicato le conoscenze acquisite in gruppi di lavoro, condividendo infine

i risultati ottenuti e fornendo i loro feedback attraverso la compilazione di questionari.

Il confronto con gli insegnanti è stato fondamentale anche per la progettazione e la realizzazione del Forum Nazionale sull'educazione civica. L'iniziativa, guidata da AIIG, Oikos e PUSH, si è posta un duplice obiettivo: da un lato, migliorare e integrare le linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica; dall'altro, fornire ai docenti una piattaforma collaborativa che raccolga le migliori pratiche scolastiche e offra uno spazio di confronto.

Grazie al supporto della Provincia di Varese, i risultati ottenuti durante il Forum saranno trasmessi alle istituzioni locali e nazionali competenti in materia educativa. Questo tavolo di scambio ha contribuito a rafforzare il dialogo e a mappare le esperienze e le pratiche realizzate, così da analizzarle e poterle replicare in vari contesti.

Giovani protagonisti dentro e fuori la scuola

Il pensiero critico e l'attivazione individuale sono elementi essenziali per promuovere il cambiamento. Per questo motivo, Istituto Oikos e i partner di progetto hanno coinvolto gli studenti nella progettazione e realizzazione di iniziative territoriali e campagne di sensibilizzazione rivolte alla comunità, anche al di fuori dell'ambiente scolastico.

Attraverso un programma didattico diversificato, sono stati formati i *Green Agents*: studenti provenienti da 8 regioni italiane, capaci di ridurre il proprio impatto ambientale, migliorare il proprio territorio e dialogare con la comunità per raggiungere l'obiettivo comune di tutela della biodiversità. Per i ragazzi tra i 9 e i 13 anni, i "*Green Agents – Guardiani del territorio*", sono stati realizzati percorsi laboratoriali e uscite didattiche presso musei e aree protette. Questi percorsi si sono conclusi con la firma di un patto per la biodiversità o con la partecipazione al "Mosaico della Biodiversità", una mappa interattiva multimediale che raccoglie le fotografie che hanno scattato alla biodiversità locale².

Gli studenti delle scuole superiori sono stati coinvolti in percorsi di cittadinanza attiva, progettati per sviluppare il pensiero critico, le capacità analitiche e le competenze comunicative. Questi giovani, trasformati in *Green Agents – Protagonisti del territorio*, hanno partecipato attivamente a un processo collaborativo, ricco di momenti di confronto tra pari, finalizzato all'elaborazione di iniziative di sensibilizzazione e rigenerazione urbana.

2. Disponibile al link waterless-istituto-oikos.org/mosaico/.

Grazie alle competenze acquisite, tutti i *Green Agents* hanno progettato iniziative per promuovere, comunicare e conservare la biodiversità del proprio territorio.

Mobilizzazione e sensibilizzazione

L'azione non si è conclusa nell'ambiente scolastico. È stata realizzata una campagna digitale per sensibilizzare i giovani sull'importanza delle scelte quotidiane e per mobilitarli a partecipare attivamente a iniziative locali o nazionali, chiedendo azioni concrete per la tutela della biodiversità e la lotta ai cambiamenti climatici.

Tra gli eventi organizzati, spicca “Stare bene nella crisi climatica”, un incontro condotto da green-influencer, divulgatori scientifici e giovani attivisti, per evidenziare come le scelte di consumo individuali possano ridurre l'impatto ambientale. Inoltre, i giovani sono stati incoraggiati a partecipare a iniziative di volontariato ambientale e citizen science, come “Wasteblitz” e “Bioblitz”, eventi pubblici di educazione naturalistica e scientifica per avvicinarli al mondo della ricerca, insegnandogli a rilevare dati ambientali e identificare le specie del territorio.

Per incuriosire e ingaggiare un pubblico più ampio, il linguaggio della scienza si è fuso a quello dell'arte. Un esempio significativo è “Waterless: la biodiversità tra pioggia e siccità”, un progetto artistico ideato da Istituto Oikos che, attraverso l'arte illustra come la siccità e i cambiamenti climatici minaccino la biodiversità del nostro pianeta³. Grazie ai partner del progetto inoltre, sono state organizzate una mostra fotografica, eventi di “Battle Hip Hop”, cicli di conferenze e un evento di restituzione finale in un suggestivo borgo medievale.

Green it UP! è possibile grazie al supporto di AICS – Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo e alla collaborazione con una rete di partner su tutto il territorio nazionale: Ody-CeVI – Centro di Volontariato Internazionale, Associazione Rondine Cittadella della Pace, Provincia di Varese, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia – AIIG, Astronatura Società Cooperativa sociale, Associazione Proteus, Gruppo Pleiadi, Incontra e Palermo Urban Solutions Hub – PUSH.

3. Per vedere il video della mostra: waterless-istituto-oikos.org/.



Firma del patto per la biodiversità a conclusione del percorso educativo



Attività di formazione dedicata ai docenti

Per una scelta condivisa

di *Sandra Leonardi*

Il dibattito sull'insegnamento dell'educazione civica e in merito all'educazione alla cittadinanza globale è aperto e molto dinamico. Infatti, mentre questa pubblicazione viene realizzata, il 28 agosto 2024, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione ha espresso un "Parere" riguardo le nuove *Linee guida per l'insegnamento all'educazione civica* proponendo alcune modifiche al documento elaborato dal Ministero, ribadendo che "l'educazione civica non può essere considerata solo come una disciplina, in quanto, attraverso apprendimenti formali, non formali e informali, permette lo sviluppo della cittadinanza, della responsabilità e dell'etica pubblica, fondate sui valori condivisi".

La discussione in merito a cosa sia e cosa debba essere, non è nuova a chi si occupa di scuola, e non andando troppo indietro negli anni, ancora nel 2019 ci si interrogava sull'effettiva necessità di continuare a parlare di educazione civica (Nasi, 2019)¹. Certamente i tempi sono cambiati e, quanto meno siamo lontani da quella definizione di educazione civica presente nel decreto-legge che ha previsto l'inserimento dell'educazione civica nelle scuole medie e superiori su proposta dell'allora Ministro dell'Istruzione Aldo Moro (1957-1959) che, appunto, volle, nel 1958, l'educazione civica inserita tra le discipline come materia curriculare. «Negli anni ha assunto varie forme e avuto più nomi: "Educazione alla convivenza democratica", "Educazione civica e cultura costituzionale", "Educazione alla convivenza civile" e, infine, un pacato "Cittadinanza e Costituzione"». Una genesi travagliata e un destino per certi versi definito claudicante: «Viene spezzata, tagliata, rinchiusa negli antri più stretti e bui degli orari scolastici» (Nasi, 2019).

1. Nasi (2019), educationaround.org/blog/2019/04/29/siamo-sicuri-di-volere-leducazione-civica/.

L'aver conservato il titolo di "Educazione" nella nomenclatura delle discipline scolastiche, che nel corso degli anni hanno cambiato formulazione, qualifica ancor più la trasversalità didattica dell'educazione civica, che indirizza gli insegnamenti disciplinari alla centralità della persona umana come soggetto fondamentale della Storia, dello studente, soggetto attivo e protagonista nel processo di apprendimento, orientato alla valorizzazione dei talenti e sulla scia della cultura del rispetto modificare i comportamenti, intesi come modifica del modo di pensare, di sentire e di agire (Adernò, 2024).

La domanda che in più occasioni ci siamo posti, da discenti prima e da docenti, in seguito, è relativa ai contenuti e agli argomenti che deve avere l'educazione civica. E come primo elemento di riflessione si può certamente partire dai termini che si riferiscono in primis all'Educazione e non all'Istruzione.

L'educazione è qualcos'altro, e ce lo dice l'etimologia. Il termine Educare deriva dal latino e-ducere, che significa tirare fuori, o portare fuori ciò che sta dentro. Qual è il dentro a cui si riferisce? Il dentro sono le idee di coloro che abbiamo di fronte quando entriamo in aula o in classe. Non solo Le idee degli educati, ma anche le loro speranze, il loro spirito critico, la loro irripetibile specificità: più semplicemente il loro io. Educazione va a significare così non omologazione a una norma, come era nel caso dell'istruzione, ma appropriazione di essa ed esaltazione di un'individualità positiva. L'educazione non è una lezione, ma un dialogo, un dialogo in cui la verità è in discussione, e raggiungibile solo attraverso il contributo attivo di educato ed educatore (Nasi, 2019).

D'altro canto anche don Lorenzo Milani sottolinea la differenza tra istruire e formare: un buon educatore, amava ripetere, non può limitarsi a fornire nozioni ai suoi studenti, ma deve aiutarli a comprendere la società e la vita pubblica nella quale da adulti dovranno interagire con la comunità.

In questo possiamo riprendere alcune delle riflessioni di Bauman quando fa riferimento a una conoscenza viva e vitale facendo attenzione, in quanto è necessario tenere presenti i principi e le linee guida in quanto disposizione di legge.

L'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) ha sempre richiamato alla trasversalità della disciplina e nel luglio del 2020, ha organizzato un webinar, *Organizzazione dei saperi nel nuovo insegnamento dell'educazione civica*, ancora oggi disponibile sul canale YouTube dell'Associazione².

Come scrive Paola Pepe nel suo articolo del 2019, *Geografia per l'educazione alla cittadinanza* disponibile sul sito di AIIG:

2. www.youtube.com/@aiigchannel/videos.

Educazione alla cittadinanza, un'urgenza nata su sollecitazione dell'ANCI che ha strutturato un progetto di proposta di legge che include l'educazione civica, l'educazione ambientale, la legalità, la Costituzione, il diritto italiano e quello europeo³.

Le geografie e i geografi e non solo si sono interrogati e hanno ragionato per anni sul concetto di cittadinanza e uno dei più recenti documenti che riassumono l'ambito d'intervento è «la carta internazionale sull'educazione geografica» che nella sua versione del 2016 afferma esplicitamente:

La geografia è quindi una materia e una risorsa vitale per i cittadini del XXI secolo che vivono in un mondo sempre più interconnesso. Una disciplina che ci consente di affrontare le domande relative a cosa significhi vivere in maniera sostenibile in questo mondo. L'educazione geografica aiuta le persone ad apprendere come convivere in armonia con tutte le specie viventi. La ricerca geografica soddisfa e al tempo stesso nutre la curiosità. Le prospettive offerte dalla geografia aiutano a una comprensione approfondita di molte sfide attuali, come il cambiamento climatico, la sicurezza alimentare, le scelte energetiche, il sovrasfruttamento delle risorse naturali e l'urbanizzazione (Carta internazionale sull'educazione geografica, 2016).

Gino De Vecchis e Cristiano Giorda nel 2018 scrivono:

L'educazione geografica contribuisce a sviluppare competenze fondamentali nella formazione della cittadinanza, come presentare il panorama di sfide e di rapidi cambiamenti che il sistema-mondo affronta costantemente, aumento della popolazione, rapidità del cambiamento climatico, gli impatti della globalizzazione e le conseguenze delle crisi. Le scale spaziali alle quali ogni cittadino e ogni comunità umana devono sviluppare la loro comprensione e la loro capacità di azione sono cambiate e tutte le sfide ambientali, economiche, politiche sociali e culturali comportano aspetti locali e globali che possono essere colti solo attraverso un'adeguata capacità di pensare geograficamente (De Vecchis, Giorda, 2018).

Per una replicabilità di approccio e processo

Educare alla cittadinanza globale non è uno slogan bensì una vera missione che tutte e tutti coloro che si occupano di educazione e istruzione, dovrebbero fare propria affinché possa divenire una prassi didattica partecipata e consolidata. Da quanto emerge dai notiziari, da quelle che sono le vicende che accadono alle diverse scale e in riferimento a svariate tematiche, l'umanità ha un estremo

3. www.aiig.it/2019/01/04/geografia-per-leducazione-alla-cittadinanza/.

bisogno di ritrovare l'essenza della propria esistenza. C'è bisogno di riacquistare senso civico e rispetto per i beni comuni e di perseguire il raggiungimento dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030 e dei 169 sotto-obiettivi a essi associati, che si raggruppano in cinque principi fondamentali: le persone, il pianeta, la prosperità, la pace e i partenariati (la collaborazione) (le 5 P; in inglese: *people, planet, prosperity, peace, partnership*). Non si deve essere una sibilla cumana o un moderno Nostradamus per constatare che è necessario cambiare rotta affinché le comunità locali e le società globali non si trovino a dover affrontare problemi sempre più complessi con sempre meno disponibilità di risorse.

A ben guardare, forse non è un caso, ECG è l'acronimo di educazione alla cittadinanza globale e corrisponde a quello di un'analisi strumentale finalizzata a conoscere e monitorare il ritmo e l'attività elettrica del cuore. Lo stato di salute del nostro pianeta, il benessere sociale delle cittadine e dei cittadini sono compromessi anche a causa delle scarse conoscenze o errate convinzioni riguardo gli argomenti di vitale importanza.

La vivibilità di un quartiere, l'inclusione sociale, la sostenibilità ambientale riguardano ciascuno di noi secondo il proprio ruolo e la propria funzione nella società.

Fondamentale dunque scandire bene il battito di questo tempo affinché non si perdano di vista le cose più vere e proprio questo è stato ed è lo spirito con cui l'AIIG ha animato e partecipato alla costruzione di un momento di condivisione a livello nazionale come è stato il Forum. L'intenzione è quella di contribuire a delineare un percorso applicativo che non perda di vista le direttive ufficiali e sappia offrire spunti e stimoli per affrontare la quotidianità all'interno di classi e aule. Tutto questo è stato ben presente fin dalla strutturazione del Forum, non allontanandosi mai dalla dimensione partecipata.

La scelta dei temi da trattare e su cui discutere, la priorità da dare agli stessi nella progettualità didattica, le modalità con cui proporre argomenti, sono alcune delle questioni poste alla base del processo partecipativo attuato nell'organizzazione del Forum sull'educazione civica, con il fermo obiettivo di arrivare a un risultato concreto e soprattutto utile per tutte/i le/i docenti di ogni ordine e grado.

Il punto di forma di questa azione è la replicabilità concernente la stessa metodologia attuata nell'ideare il Forum. Tale processo metodologico è durato circa sei mesi e ha previsto più fasi messe in atto tra tre partner del progetto Green it Up[®]: Istituto Oikos, AIIG e PUSH. In piena sinergia e con una tale comunanza di intenti è stato possibile raggiungere l'obiettivo previsto. Entusiasmanti dibattiti e stimolanti discussioni hanno caratterizzato tutto il processo e hanno dato linfa vitale all'attuazione del progetto sia nelle sue fasi di preparazione che nelle successive fasi di discussione fino ai momenti di condivisione durante il Forum.

La partecipazione e la scelta condivisa con la comunità educante relativamente ai temi da portare avanti rispetto all'educazione civica è stato il punto di forza. Infatti, i quattro temi che sono stati oggetto di analisi e discussione sono maturati nel durante il percorso iniziato con la stesura di un questionario a cui sono stati invitati a rispondere le/i docenti che hanno risposto in modo puntuale dichiarando la loro ferma volontà di voler essere parte integrante del processo (83,2%). Quindi non solo semplici risponditori, ma parte attiva che ha espresso la propria idea, ha condiviso pensieri nelle fasi successive del percorso.

L'approccio è di tipo *bottom up* in tutte le fasi dell'azione prevista dal progetto. La scelta dei temi è arrivata da una serie di proposte poi aggregate grazie al supporto di PUSH mediante parole chiave, per macro aree.

Quali sono, a tuo avviso, tra quelli indicati, i temi che è più urgente affrontare nell'insegnamento dell'educazione civica (eventualmente in relazione al grado di scuola)?

119 su 119 persone hanno risposto

	1	2	3	4	5	
L'Agenda 2023	4.2%	5.9%	16.8%	31.1%	42%	3
La sostenibilità ambientale	0%	4.2%	7.6%	27.7%	60.5%	1
I nuovi modelli di sviluppo	0%	7.6%	13.4%	31.9%	47.1%	2
La difesa e la valorizzazione del patrimonio culturale	0%	1.7%	14.3%	37%	47.1%	2
L'educazione alla salute	1.7%	3.4%	10.9%	43.7%	40.3%	
La formazione di base in materia di protezione civile	1.7%	6.7%	27.7%	38.7%	25.2%	

Fig. 1 – Temi individuati mediante somministrazione di questionario. Elaborazione PUSH

Anche le proposte metodologiche sono state avanzate dai risponditori anche hanno saputo coniugare temi e metodi di insegnamento in modo adeguato in riferimento anche agli ordini scolastici.

Quali sono, alla luce della tua esperienza, le metodologie didattiche utili per rendere più significativo ed efficace l'insegnamento dell'educazione civica?

119 su 119 persone hanno risposto

	1	2	3	4	5	
L'interdisciplinarietà	1.7%	0.8%	8.4%	29.4%	59.7%	1
Circle time	1.7%	10.1%	31.1%	42.9%	14.3%	
Role playing	3.4%	8.4%	24.4%	38.7%	25.2%	
Cooperative learning	0.8%	5.9%	15.1%	35.3%	42.9%	2
Peer education	1.7%	5%	23.5%	45.4%	24.4%	3
Classe capovolta (flipped classroom)	5%	10.1%	29.4%	37%	18.5%	
Didattica laboratoriale	0%	3.4%	4.2%	32.8%	59.7%	1

Fig. 2 – Metodologie didattiche proposte dai rispondenti. Elaborazione PUSH

Quali tra i seguenti ambiti ti piacerebbe discutere all'interno del Forum Nazionale sull'educazione civica?

119 su 119 persone hanno risposto

	1	2	3	4	5
Ideazione/elaborazione del Curricolo d'Istituto e proposte di rielaborazione e revisione dello stesso	7.6%	10.1%	28.6%	24.4%	29.4%
Esperienze nella realizzazione delle Unità di Apprendimento	1.7%	5%	15.1%	37%	41.2%
Efficacia della programmazione nei primi anni dell'insegnamento (principio della trasversalità)	2.5%	11.8%	35.3%	27.7%	22.7%
Efficacia e fattibilità della gestione collegiale attraverso i coordinatori (principio della contitolarità)	7.6%	18.5%	31.1%	31.1%	11.8%
Valutazione dei criteri e delle modalità di valutazione	5.9%	8.4%	29.4%	31.9%	24.4%

Fig. 3 – Proposta di ambiti di discussione. Elaborazione PUSH

Naturalmente tali argomenti non esauriscono le necessità e i temi che l'ECG affronta. Basti pensare che l'Unesco, riferendosi soprattutto all'Agenda 2030, al suo Framework for Actioned, in particolare, al target 4.7 degli obiettivi di sviluppo sostenibile⁴, caratterizza l'ECG secondo tre caratteristiche principali:

- rispetto per la diversità,
- solidarietà,
- idea condivisa di umanità.

Il *Piano di Azione Nazionale. Educazione alla cittadinanza globale* indica nel rapporto del 2023⁵ realizzato con il coordinamento dell'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo e la collaborazione di diversi enti e realtà, tra cui in primis il Ministero dell'Istruzione, gli ambiti tematici e i percorsi formali e non formali per affrontarli. Molte risorse e spunti si trovano anche sul Quaderno ASIS: nessuna transizione possibile senza educazione alla sostenibilità⁶ ideato anche per spiegare il target 4.7 che possiamo dire, concludendo questo contributo, essere l'essenza a cui ispirarsi, per avviare discussioni costruttive tra coloro che saranno le cittadine e i cittadini di domani:

Entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti 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, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

Bibliografia

- Adernò G. (2024), *Educazione civica: si parte con le nuove Linee Guida, Tecnica della scuola*, testo disponibile al sito: www.tecnicadellascuola.it/educazione-civica-si-parte-con-le-nuove-linee-guida.
- Caligiuri M. (2019), *Aldo Moro e l'educazione civica*, Rubettino, Soveria Mannelli.
- De Vecchis G., Giorda C. (a cura di) (2018), *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma.
- Nasi F. (2019), *Siamo sicuri di volere l'educazione civica?*, testo disponibile al sito: educationaround.org/blog/2019/04/29/siamo-sicuri-di-volere-leducazione-civica/.

4. educationglobalhealth.eu/ecg/wp-content/uploads/2020/11/3.-Piani-Territoriali-ECG.pdf.

5. www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2023/10/Piano-di-Azione-Nazionale-ECG.pdf.

6. asvis.it/notizie-sull-alleanza/19-13663/quaderno-asvis-nessuna-transizione-possibile-senza-educazione-alla-sostenibilita-.

Educazione civica: la finestra della scuola aperta sulle emergenze educative

di Paola Pepe

L'insegnamento di educazione civica introdotto nell'anno scolastico 2020/2021 in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92, ha costituito per le scuole una sfida in termini di progettazione didattica, perché le singole scuole sono state finora chiamate a costruire un proprio curriculum, con il contributo di tutte le discipline. Le linee guida finora adottate (D.M. 22/06/2020) sono state sostituite dal decreto 183 del 07/09/2024 che le amplia e le rivede, trasformando l'educazione civica in un insegnamento più organico con un proprio curriculum, riferito a traguardi e obiettivi d'apprendimento definiti a livello nazionale. Il testo mette in evidenza la centralità dei principi della Costituzione con l'obiettivo di formare cittadini capaci di riconoscere valori fondamentali di solidarietà, di libertà, di eguaglianza nel godimento dei diritti inviolabili e nell'adempimento dei doveri inderogabili. Oggi, dopo pochi anni di applicazione, l'educazione civica assume la forma di un insieme di saperi integrato nel curriculum, che famiglie, studentesse e studenti si aspettano di incontrare nel proprio percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado. Il "curriculum di educazione civica" rimane come documento progettato dai docenti all'inizio dell'anno scolastico e costituisce parte integrante del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). I contenuti di educazione civica assumono particolare rilevanza al termine del secondo ciclo, perché devono essere trattati obbligatoriamente nel corso dell'esame di stato e costituiscono il nucleo intorno al quale sviluppare il colloquio trasversale. In fase organizzativa, per il primo ciclo d'istruzione sono stati previsti obiettivi di apprendimento distinti per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, invece per il secondo ciclo è previsto l'intervento del consiglio di classe nel progettare moduli, Unità di Apprendimento e sillabi, coerenti con l'età degli studenti e le caratteristiche dell'indirizzo di studi. Ci sono differenze anche nell'assegnazione dell'insegnamento che nel primo ciclo è affidato a tutti i docenti del consiglio di classe in contitolarità con l'individuazione di un do-

cente coordinatore. Lo stesso accade nel secondo ciclo, ma se la scuola dispone di docenti di materie giuridiche ed economiche nell'organico dell'autonomia, a loro sarà affidato l'insegnamento, restando ferma la trasversalità del curriculum perché si prevede la collaborazione dei docenti delle altre discipline. Le linee guida sono suddivise in tre nuclei concettuali:

1. costituzione;
2. sviluppo economico e sostenibilità;
3. cittadinanza digitale.

L'educazione civica copre complessivamente un minimo di 33 ore di lezione, non aggiuntive ma incluse nel monte ore delle discipline. L'organizzazione didattica, così concepita, comporta dei rischi: il primo è quello di perdere efficacia per l'eccessiva frammentazione e molteplicità degli argomenti. Il secondo è quello di mettere insieme nuclei concettuali che fanno riferimento a campi del sapere molto diversi. Le linee guida del 2024 riconoscono il ruolo della disciplina "geografia" nel trattare tematiche come: «l'educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari» tuttavia non si tiene conto del fatto che la geografia stessa è così ridotta nei quadri orari scolastici da poter contribuire solo parzialmente con i suoi contenuti e con i metodi che la caratterizzano a costruire le competenze delle studentesse e degli studenti. In particolare, secondo Gino De Vecchis, il tema dello sviluppo sostenibile è senza dubbio uno dei paradigmi principali collegati alla geografia e alla sua educazione infatti comporta per questa disciplina il compito di far considerare le risorse ambientali come patrimonio d'immenso valore, di cui occorre conoscere i limiti e i rischi ecosistemici dovuti al loro superamento, ma anche le corrette possibilità di utilizzo per un equo bilanciamento tra le esigenze delle popolazioni e la loro sostenibilità da parte del pianeta che le ospita (De Vecchis *et al.*, 2020).

Potremmo chiederci quali siano i bisogni ai quali rispondono le nuove linee guida che hanno ampliato e arricchito di contenuti il secondo nucleo concettuale, facendo rientrare nell'ambito dello "sviluppo economico e sostenibilità" una varietà ampia di temi come la valorizzazione del lavoro, la tutela della sicurezza, della salute, della natura, della biodiversità, della qualità della vita delle persone, la protezione dell'ambiente, la tutela del decoro urbano, la valorizzazione del patrimonio culturale, l'educazione alimentare, il contrasto alla criminalità organizzata, il contrasto all'uso delle droghe e al gioco d'azzardo e ancora altre tematiche non omogenee fra loro. La risposta è nella premessa, che afferma che le linee guida si configurano come strumento di supporto ai docenti di fronte ad alcune gravi emergenze educative

e sociali del nostro tempo. Il pericolo è che nel fronteggiare tante emergenze educative con un singolo insegnamento si crei un contenitore di spot brevi, piuttosto che un'azione che coinvolge e responsabilizza tutti gli attori della scuola verso l'obiettivo di formare cittadini responsabili.

Un insegnamento in continuo aggiornamento: il tema del lavoro

La revisione delle linee guida sembra inseguire la necessità della scuola di adeguarsi al cambiamento della società e aiutare a contrastare comportamenti collettivi poco responsabili adottati anche in classe. Il tema della valorizzazione della cultura del lavoro è evidenziato per far comprendere che lavorare è un diritto da esercitare in condizioni di sicurezza. Affrontare questo tema in classe significa acquisire consapevolezza del panorama dell'occupazione nel nostro Paese, dove il numero di NEET *Not in Employment, Education or Training*, raggiunge il numero di 3 milioni nella fascia di età 15-34, fra i quali sono circa 1 milione i disoccupati e gli altri sono persone inattive (Report NEET-Working, 2022). Ma ciò che contrasta ancora di più con quanto previsto dalla nostra Costituzione è il crescente degrado della qualità del lavoro e il numero degli infortuni. L'INAIL riporta un aumento degli incidenti mortali sul lavoro risultanti dalle 369 denunce di infortunio con esito mortale nei primi cinque mesi del 2024, con un incremento del 3,1% rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente (Dati INAIL). Numeri elevati anche confrontati con quanto accade nel resto d'Europa, dove Germania, Francia e Italia sono i Paesi nei quali il fenomeno è più evidente (dati EUROSTAT). Le cronache italiane riportano spesso incidenti dovuti a misure di protezione insufficienti che hanno suscitato un sentimento di diffidenza e insicurezza, perché dimostrano inadeguata attenzione da parte dei datori di lavoro. Accentuare l'interesse sul tema del lavoro non rinnova nel merito la natura delle linee guida precedenti, tenendo conto che i diritti dei lavoratori sono inclusi nella macroarea dello studio della Costituzione e previsti dall'Agenda 2030 nell'obiettivo 8 «incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per tutti». Uno sguardo più ampio consiste nel mettere a confronto i dati dei diritti del lavoro e della sicurezza in altri paesi del mondo per osservare come il fenomeno dell'insicurezza sia diffuso, mentre un approccio metodologico potrebbe servirsi di discussioni in classe basate su casi studio proposti dall'OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro). Fra le tematiche discusse dall'OIL, quella dello stress termico, che colpisce coloro che lavorano all'aperto, potrebbe essere messa in relazione con i dati più recenti rilevati dal programma di osservazione della Terra *Copernicus* che, basandosi su dati globali, restituisce ogni anno informazioni

sul surriscaldamento globale. Tutte le tematiche delle quali si occupa l'OIL sono adatte ad approfondimenti di educazione civica, perché riguardano lo spettro delle condizioni lavorative diffuse nel nostro Paese delle quali non si parla abbastanza a scuola: le migrazioni internazionali e il collegamento con il lavoro dignitoso, la condizione delle donne nei luoghi di lavoro, il tema dello sfruttamento dei lavoratori del settore agricolo, i pericoli e la scarsa considerazione del lavoro domestico. Volgendo lo sguardo alla dimensione globale, è ancora impressionante la portata del lavoro minorile nel mondo, che secondo l'UNICEF interessa 160 milioni di bambini e adolescenti che mettono a rischio la loro salute e la loro incolumità in cambio di retribuzioni irrisorie. Nel corso del progetto Green it UP!, il gruppo di lavoro che ha discusso il tema: "giustizia sociale, protezione dell'ambiente e partecipazione democratica per la definizione di nuovi modelli di sviluppo equi e sostenibili" ha esaminato questi temi, proponendo dei modelli didattici adatti a suscitare in classe una riflessione che contrasti gli stereotipi e renda concretamente consapevoli gli studenti. La trattazione di questi temi è maggiormente efficace se proposta a ragazze e ragazzi che frequentano il triennio della scuola secondaria di secondo grado, perché vedono più imminente il distacco dal mondo scolastico e sono proiettati verso un futuro lavorativo. Aver accostato la giustizia sociale e la definizione di nuovi modelli di sviluppo porta a riflessioni sulla trasformazione della società, sulla rapidità della transizione digitale, sulla consapevolezza dell'importanza che le azioni di singoli cittadini hanno sul processo di mitigazione climatica. Nel nucleo concettuale "sviluppo economico e sostenibilità" sono state inserite tematiche nuove. Fra queste l'educazione finanziaria e la pianificazione previdenziale con un focus sulla tutela del risparmio. Si può immaginare, che vada sottolineata in classe la necessità di consumare in modo responsabile, preservare le risorse per il futuro e adottare modelli di economia circolare, in linea con la politica europea di decarbonizzazione contenuta dal 2019 nel *Green Deal* europeo e finalizzata a far raggiungere la neutralità climatica nei paesi dell'Unione Europea nel 2050.

Cittadinanza attiva per la tutela del territorio

Nelle nuove linee guida si afferma: «il ruolo della scuola diventa fondamentale anche al fine di svelare il significato del ricchissimo patrimonio culturale e ambientale dell'Italia, dei suoi territori e delle sue comunità».

Questo tema è stato ampiamente presente nell'educazione geografica. Sono state sviluppate metodologie didattiche che danno valore all'esperienza, ispirate ad attività sensoriali e di affabulazione incluse nei metodi dell'*Earth education* e dell'*outdoor education* e motorie incluse nella didat-

tica dell'*orienteeering*. L'evoluzione delle tecnologie ha permesso di lavorare sul campo facendo uso di strumenti di geolocalizzazione che arricchiscono l'esperienza e la raccolta dati in modo illimitato. Sono queste le tematiche discusse dal gruppo di lavoro del progetto Green it UP! dedicato alla "valorizzazione del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico attraverso l'*outdoor education*". Difficile non suscitare curiosità e interesse per il territorio in studentesse e studenti rendendoli consapevoli del valore e della fragilità attraverso l'uso sul campo di applicazioni che permettono loro di creare una mappa digitale tematica, di riconoscere e nominare elementi geografici, di disegnare percorsi preferenziali, di fare esperienza di promozione del patrimonio paesaggistico e culturale attraverso la pratica di geolocalizzare le foto (Pasquinelli D'Allegra, 2010). I geografi hanno chiamato queste pratiche incluse nell'educazione geografica con l'espressione "educazione al territorio" per la caratteristica di fungere da legante delle connessioni fra discipline sociali e discipline scientifiche promuovendone i valori educativi (Giorda, Puttilli, 2019). La conoscenza diretta del territorio è la chiave per la maturazione del concetto di cittadinanza, fa comprendere il patrimonio culturale, fa identificare i valori del territorio, fa adottare un approccio corretto verso le future generazioni, incontrando esattamente i bisogni per i quali è stata pensata l'educazione civica. Le nuove linee guida danno importanza alla crescita di una sensibilità nei cittadini verso i temi di tutela del territorio, anche con un impegno attivo, valorizzando ad esempio l'azione della protezione civile. La geografia può fornire saperi prerequisites per sollecitare l'azione di cittadinanza, ad esempio approfondire il tema del rischio idrogeologico e le azioni che ogni cittadino può intraprendere per mitigarlo e per difendersi. Quando si chiede alle studentesse e agli studenti di agire, mettendo in pratica le loro conoscenze e impegnandosi in azioni virtuose che apportano un vantaggio alla comunità locale, la scuola diventa fulcro di trasformazione che esercita il beneficio reciproco del *service learning*, il metodo che permette alla scuola di farsi promotrice di azioni di cittadinanza attiva.

Sostenibilità, Agenda 2030 e visione pubblica dell'ambiente

Gli obiettivi del Green Deal dell'Unione Europea e l'Agenda 2030 sono documenti di riferimento per le nuove linee guida, che dedicano spazio al tema della sostenibilità. Sono i temi che sono stati discussi dal gruppo di studio Green it UP! dedicato all'Agenda 2030. Educare alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva.

L'interesse per la tutela dell'ambiente non è una novità per le scuole, che prestano attenzione da molti anni alla trattazione dell'educazione ambientale

declinata in modo da sollecitare il sentimento di “rispetto per l’ambiente”. Nel 2009 furono introdotte ufficialmente le *Linee Guida per l’Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile*, documento che declinava con attenzione i contenuti dei percorsi formativi destinati a formare un cittadino consapevole. In particolare si poneva l’attenzione su quelli che devono essere i saperi e le competenze che portano a dei comportamenti virtuosi. La sollecitazione internazionale che faceva da cornice a quelle linee guida erano gli obiettivi di sviluppo del millennio “MDG” documento del 2000 che precede i noti obiettivi di sviluppo sostenibile del 2015 inclusi nell’Agenda 2030. Oggi quelle tematiche diventano centrali, non più affrontate attraverso progetti puntiformi di collaborazione con enti esterni, ma incorporate nel curriculum.

Uno degli errori più frequenti che si fa a scuola quando si affrontano questi temi è quello di collegare il concetto di sostenibilità esclusivamente all’aspetto di protezione ambientale. Un errore derivante da un uso diffuso del termine in contesti che ne hanno fatto travisare il significato (Bell, Morse, 1999) e questo è un problema quando si deve far comprendere il concetto di sviluppo sostenibile. In realtà lo sviluppo sostenibile tiene conto di tre pilastri collegati fra loro: l’aspetto ambientale, l’aspetto economico e quello sociale (Purvis *et al.*, 2019). Quando i pilastri sono ben bilanciati si può aspirare a una crescita economica senza rinunciare all’equità, all’inclusione, all’efficienza nella gestione delle risorse, alle pari opportunità, all’assenza di discriminazione, tutti obiettivi che sono richiamati nel documento del 2015 delle Nazioni Unite, che fissava un’agenda per realizzare uno sviluppo umano sostenibile. Questa confusione intorno al concetto di sostenibilità in contrasto con l’enorme diffusione del termine è un ambito sul quale interrogarsi. Sappiamo che a scuola, non si può contare su prerequisiti solidi nel campo della geografia o dell’ecologia, quindi i ragazzi faticano a formulare un pensiero critico nei confronti di fenomeni globali complessi cercando conforto in spiegazioni immediate. Prendiamo in esame l’aspetto della responsabilità verso l’ambiente, si deve comprendere il concetto che l’uomo esercita un’influenza sulla trasformazione del territorio, sull’accentuare o mitigare gli effetti climatici e sulla conservazione delle risorse e della biodiversità. Sono temi che invadono la comunicazione di massa nel secondo novecento, quando i sistemi informativi geografici forniscono l’elaborazione di grandi quantità di dati che fanno luce su processi ambientali globali dei quali non s’immaginava la portata. Cambia anche l’aspetto della comunicazione dei fatti relativi al nostro pianeta che inevitabilmente influenza il mondo dell’educazione e della scuola. Le radici potremmo riconoscerle negli anni ’60 quando, se da un lato si vive pienamente la crescita economica e la percezione di fiducia nel progresso nei paesi dell’Europa occidentale e negli Stati Uniti, non mancano voci che considerano il rapporto fra uomo e ambiente

come conflittuale, con la crescita di popolarità di testi di denuncia di massa come “primavera silenziosa” della scrittrice Rachel Carson del 1962. Un testo iconico che approfondisce l’impatto dei pesticidi sulla salute. Gli argomenti ambientali diventano nel tempo terreno di denuncia, d’indignazione e di dibattito con il contributo dell’emergere di miriadi di vicende locali e di episodi macroscopici che fanno vacillare la percezione di crescita illimitata. Un elenco non esaustivo di alterazioni ambientali gravi che hanno avuto un impatto sull’opinione pubblica potrebbe comprendere la contaminazione della baia di Minamata in Giappone dal 1956 in poi (Hachiya, 2006) il disastro di Seveso del 1976, il disastro della centrale nucleare di Chernobyl nel 1986, gli incendi ai pozzi petroliferi in Kuwait nel 1991 durante la guerra con l’Iraq, l’incidente della Prestige in Galizia nel 2002, il disastro della Deepwater Horizon nel golfo del Messico nel 2010. Una svolta nella comunicazione più forte di qualsiasi messaggio pubblicitario arriva negli anni ’90, grazie a una semplice fotografia della Terra scattata il 14 febbraio 1990 dalla sonda spaziale Voyager-1 della NASA. Il giornalista scientifico Carl Sagan, molto influente per il pubblico televisivo statunitense, rese celebre quella foto basando su di essa il libro: *Pale Blue Dot: A Vision of the Human Future in Space*. La Terra appare in quell’immagine come un puntino della dimensione di un pixel immersa nello spazio buio e illuminata da una tenue luce solare. Nel suo libro Sagan (1994) commentava:

Guarda di nuovo quel puntino. Quello è qui. Quello è casa. Quello siamo noi. Su di esso, tutti quelli che hai amato, tutti quelli che conosci, tutti quelli di cui hai mai sentito parlare, ogni essere umano che sia mai esistito, hanno vissuto la loro vita. L’insieme delle nostre gioie e sofferenze, migliaia di religioni, ideologie e dottrine economiche, ogni cacciatore e foraggiatore, ogni eroe e codardo, ogni creatore e distruttore di civiltà, ogni re e contadino, ogni giovane coppia innamorata, ogni madre e padre, bambino speranzoso, inventore ed esploratore, ogni insegnante di morale, ogni politico corrotto, ogni “superstar”, ogni “leader supremo”, ogni santo e peccatore nella storia della nostra specie ha vissuto là – su un granello di polvere sospeso in un raggio di sole.

Si stava sviluppando questo sentire comune quando, nel corso della conferenza delle Nazioni Unite sull’ambiente e lo sviluppo di Rio del 1992 (UNCED) si valutava il futuro dell’umanità davanti a due scenari possibili, l’uno quello di continuare a sfruttare le risorse del pianeta al ritmo corrente ed esaurire le riserve in tempi brevi oppure l’altro, definito “sostenibile”, di regolamentare la produzione e cercare delle alternative possibili ai combustibili fossili. La presentazione, tenuta da Gro Harlem Brundtland, allora primo ministro della Norvegia e presidente della Commissione mondiale sull’ambiente e lo sviluppo delle Nazioni Unite si ispirava al rapporto “our common futu-

re” del 1987 (WCED S.W.S., 1987). All’interno troviamo anche la frase: “Lo sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni” che è la definizione più accettata di sviluppo sostenibile (Palmer, 1998). Il concetto moderno di sviluppo sostenibile basato sulle risorse rinnovabili e contrapposto alla crescita senza limiti basata sullo sfruttamento di risorse non rinnovabili era stato già stato delineato nel documento del 1980 World Conservation Strategy redatto dalla International Union for Conservation of Nature (IUCN) in collaborazione con il Programma delle Nazioni Unite per l’Ambiente (UNEP) e il World Wildlife Fund (WWF). Il 1992, l’anno in cui ci si interroga sul futuro dell’umanità, è anche quello della prima stesura della carta internazionale sull’educazione geografica, che è stata aggiornata nel 2016 con l’intento di adeguarla a un sistema-mondo in rapido cambiamento, che oggi affronta nuove e complesse sfide come l’aumento della popolazione, la rapidità del cambiamento climatico, gli impatti della globalizzazione e le conseguenze della crisi (Bin *et al.*, 2018). A scuola, risalire alle fonti per le definizioni e ai contesti comunicativi che le hanno generate è un passo importante per definire esattamente il concetto di sostenibilità che è stato eradicato dai documenti internazionali e ha cominciato a circolare nell’ambito della comunicazione di massa generando significati difforni dall’originale. Oggi, l’idea di considerare l’uomo come agente di trasformazione planetaria ha condotto al consolidarsi del tema dell’antropocene, con tutte le sue conseguenze sul piano della comunicazione.

Conoscenza, rispetto e responsabilità

Il tema del rispetto e della responsabilità è fortemente correlato all’educazione civica così come è centrale nell’educazione geografica. Senza conoscenze nei campi dell’interculturalità, della demografia, delle pratiche di turismo sostenibile e responsabile, della diversità dei territori, del valore del patrimonio naturale e culturale non si può pretendere una presa di coscienza del senso di responsabilità. La cittadinanza attiva si esercita nel rispetto delle regole e nella convivenza, dove le persone condividono gli spazi. Questi temi sono stati discussi dal gruppo del progetto Green it UP! dedicato al tema “Città: sostenibilità ambientale ed economica”. L’educazione civica e la geografia continuano a incontrarsi sul tema del rispetto quando trattano il paesaggio e le sue trasformazioni, l’utilizzo delle risorse e le attuali riserve, l’organizzazione urbana, i conflitti e le alleanze fra i popoli, l’attenzione al riciclo dei materiali e allo sviluppo dell’economia circolare, la città inclusiva, la smart city. Il tema del rispetto si estende alle relazioni in aula e alla gestione delle opinioni. Utili in questi casi sono forme di dibattito guidato, meglio se strutturato nella

forma del *debate*. Alcuni temi riguardanti la convivenza da sottoporre alla discussione in aula potrebbero essere quello del consumo degli insetti, il rapporto con la *fast fashion*, le regole culturali dei diversi popoli nell'alimentazione. Utile e coinvolgente è l'indagine sul linguaggio tramandato attraverso fiabe, canti, modi di dire. La geografia fa conoscere alle studentesse e agli studenti il legame tra linguaggio e territorio attraverso molti esempi, come quello della varietà dei termini utilizzati in diverse lingue per definire aspetti della morfologia terrestre. Prendiamo ad esempio i mille modi per declinare la parola "corso d'acqua" che derivano dalla percezione del valore dell'acqua in una determinata area geografica. In questo modo si collega anche l'idea di responsabilità verso l'ambiente, che è un concetto più complesso da trasmettere.

Il pregio della visione finalizzata al tema del "rispetto" è quello di potersi articolare comprendendo spunti di riflessione inclusivi che coinvolgono potenzialmente tutti gli stili di vita dei popoli, le loro relazioni, i loro contrasti, argomenti che prevedono come prerequisito una diffusa conoscenza della geografia. Dobbiamo riconoscere che viviamo in un Paese nel quale i valori del *Gender Equality Index* rilevato annualmente dall'EIGE (Istituto europeo per l'uguaglianza di genere) migliorano rispetto agli anni precedenti, soprattutto nell'ambito del potere (l'indicatore GEI nell'ambito del potere delle donne è passato in Italia da 25,2 nel 2013 a 62,7 nel 2023) ma che nello stesso tempo si trova ad affrontare la piaga del femminicidio con centinaia di casi riportati ogni anno. Un Paese nel quale la violenza domestica è diffusa e nascosta. La scuola è anche la sede dove si sviluppa l'orientamento alle professioni e dove le ragazze maturano le proprie scelte professionali. Il tema delle donne che non scelgono le carriere nel campo scientifico è una costante nel dibattito del settore istruzione e ha giustificato un investimento del PNRR per la valorizzazione delle discipline STEM. La visione globale che ne fornisce l'obiettivo 5 dell'Agenda 2030 è sviluppata nella didattica attraverso la conoscenza della varietà culturale che conduce alla disparità di trattamento delle donne nella società, che genera conseguenze rilevanti sui processi di sviluppo. A scuola la trattazione del tema dell'*empowerment* femminile può prendere spunto da migliaia di casi studio che s'incrociano con il tema dei diritti dell'infanzia di cui si trovano informazioni sul sito dell'ONG Save the Children. Il tema incrocia anche la crisi mondiale dei profughi e dei rifugiati che non accenna ad attenuarsi essendo profondamente connesso alla crescita dei conflitti internazionali. Particolarmente delicato, a scuola, il tema dell'abbigliamento femminile delle ragazze di religione islamica, che si vive quotidianamente dentro l'aula, che va a investire il sentimento comune di un popolo, il tema delle tradizioni culturali, dell'identità. La scuola attraverso la geografia e l'educazione civica, pur promuovendo come previsto dalle nuove linee guida, "la promozione di una comune identità italiana

come parte della civiltà europea” deve realizzare un sistema di accoglienza e di riconoscimento e rispetto reciproco, nei confronti di studentesse e studenti con ampia varietà culturale. In questo ambito la geografia contribuisce a creare dei prerequisiti attraverso l’analisi demografica delle popolazioni, lo studio delle tradizioni, mostrando le trasformazioni della società, l’urbanizzazione, le motivazioni delle migrazioni internazionali.

Uso responsabile degli strumenti digitali

La XIV edizione dell’Atlante dell’infanzia di Save The Children (2023) riporta i dati ISTAT relativi alla diffusione di internet fra i bambini e i ragazzi. I dati mostrano che usano internet tutti i giorni il 44,6% dei bambini fra i 6 e 10 anni, il 78,3% dei bambini fra 11 e 13 anni e il 91,7% dei ragazzi fra i 14 e i 17 anni. L’Italia si colloca ancora fra gli ultimi Paesi dell’Unione Europea per possesso di competenze digitali, secondo l’indice DESI 2024, che indica come fra gli individui di età 16-74 anni solo il 45,75% possiede competenze di base nelle dimensioni dell’informazione, della capacità di lettura e comunicazione dei dati, della comunicazione e collaborazione, della soluzione di problemi della creazione di contenuti digitali e sulla sicurezza informatica. Non un buon risultato se paragonato alla media dei Paesi UE (55,56%) e al dato analogo registrato nei Paesi Bassi (82,70%).

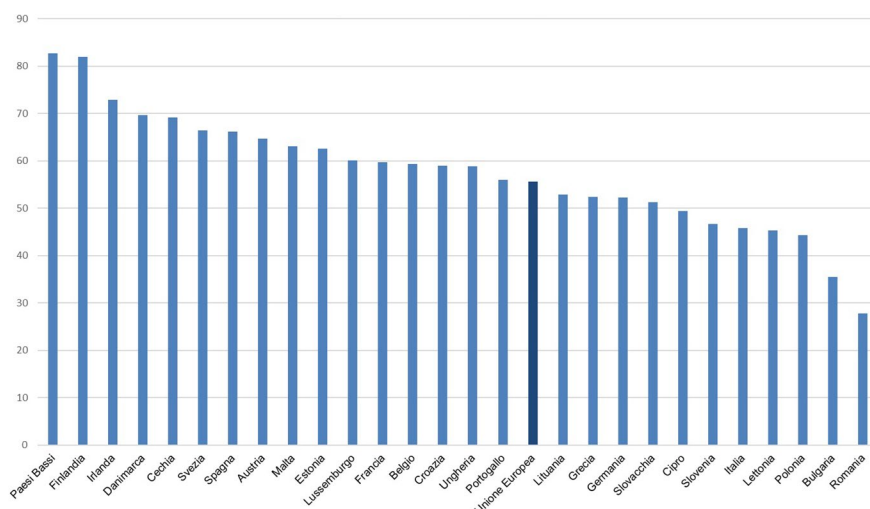


Fig. 1 – Commissione Europea. Indice di digitalizzazione dell’economia e della società (DESI) 2024 – Possesso delle competenze digitali di base. Persone di età 16-74 anni. Rielaborazione del grafico in italiano a cura dell’autrice.

Le nuove linee guida tengono conto della preoccupazione legata all'utilizzo troppo precoce degli smartphone ma non possono che fare i conti con lo svantaggio che la società italiana mostra nel settore delle competenze digitali e che deve essere colmato. Si fa riferimento anche all'aspetto legato alle potenzialità dell'intelligenza artificiale, quando si afferma che «l'uso corretto delle tecnologie è quello che potenzia l'esercizio delle competenze individuali, non quello che lo sostituisce». Attraverso lo strumento dell'educazione civica la scuola si impegna nell'arginare il problema di esposizione sociale degli studenti. Una delle iniziative più importanti in questo senso è stata la creazione della piattaforma “generazioni connesse” che ha gli obiettivi di rendere sicura la rete internet, scoraggiare la pubblicazione di contenuti inadatti e offensivi, mettere in guardia dal fenomeno dell'adescamento online e prevenire tutti i fenomeni legati al cyberbullismo e all'esposizione dell'identità in rete. Un documento di riferimento chiave per la trattazione di questi aspetti è il quadro delle competenze digitali dei cittadini (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022).

Educazione al contrasto di tutte le forme di criminalità e illegalità

Altra novità nelle recenti linee guida consiste nell'aver inserito, nell'insegnamento di educazione civica, il tema dell'educazione al contrasto di tutte le mafie e di tutte le forme di criminalità e illegalità. La scuola promuove iniziative in tal senso, ma in questo modo il tema entra a far parte di un insegnamento curricolare valutato. Se il ministero ha cercato di delineare un quadro dei bisogni emergenti legati all'educazione alla cittadinanza nel nostro Paese, non poteva non inserire il tema della legalità. In alcuni ambiti sociali del nostro Paese la criminalità organizzata è attrattiva per i giovani e l'illegalità, anche nelle piccole cose, è diffusa e difficile da contenere. Eradicare certe abitudini che sono supportate da contesti familiari, contrastare le azioni illegali dove sono socialmente accettate è sempre stato l'obiettivo della scuola che costituisce un presidio di legalità nella comunità di cui fa parte. Qui l'educazione civica esce dal contesto puramente didattico ed esercita la sua funzione nel contesto organizzativo. Pensiamo al regolamento d'istituto, all'applicazione dello statuto delle studentesse e degli studenti, in genere a quelle che sono le regole all'interno della scuola che vanno rispettate da tutti gli attori coinvolti. L'educazione alla cittadinanza deve oltrepassare le mura scolastiche: deve raggiungere le famiglie, deve mostrare le ripercussioni di eventuali azioni illegali sull'intera comunità. Un'azione della scuola che non è dovunque socialmente accettata, se si pensa al ruolo del docente che viene esposto di continuo attraverso strumenti social non regolamentati. In deter-

minati contesti la criminalità organizzata può essere contrastata solo se le ragazze e i ragazzi hanno a disposizione un'alternativa: ma questo non è lo scenario che include l'intero Paese. A scuola si accolgono giovani che vivono in contesti degradati, che hanno condizioni economiche e sociali non sicure, che non sono supportati dalle famiglie. Che tipo di risposta ai loro bisogni può dare la scuola? In primo luogo può intervenire nel campo dell'educazione, fissando regole chiare e condivise con tutte le componenti scolastiche, può potenziare la trasparenza, può avviare azioni specifiche e mirate di tutoraggio nei confronti dei soggetti più fragili. Ancora prima deve agire sull'organizzazione degli spazi che devono essere sicuri, investire su ambienti di apprendimento accoglienti, prendere le giuste decisioni in caso di conflitto rispettando lo statuto delle studentesse e degli studenti. In sintesi la scuola non può soltanto aspettarsi dalle studentesse e dagli studenti il rispetto delle regole e l'assunzione di responsabilità, ma deve aiutarli nell'immaginare un futuro realizzabile e creare intorno a loro un ambiente d'apprendimento confortevole e una comunità accogliente.

Bibliografia

- Bell S., Morse S. (1999), *Sustainability indicators: measuring the immeasurable*, Earthscan, London.
- Bin S., Donadelli G., Giorda C., Puttilli M., Zanolin G. (2018), La carta internazionale sull'educazione geografica tra idee e pratiche, in De Vecchis G., Giorda C. (a cura di), *La carta internazionale sull'educazione geografica* (pp. 71-94), Carocci, Roma.
- Carson R. (1962), *Silent spring*, Houghton Mifflin Harcourt, New York.
- De Vecchis G., Pasquinelli D'Allegra D., Pesaresi C. (2020), *Didattica della geografia*, UTET, Torino.
- Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, in materia di "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica".
- Decreto Ministeriale 07 settembre 2024, in materia di "Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica".
- Giorda C., Puttilli M. (2019), Educazione al territorio: una metodologia per la formazione geografica, in Giorda C., Zanolin G. (a cura di), *Idee Geografiche per educare al mondo* (pp. 19-35), FrancoAngeli, Milano.
- Hachiya, N. (2006), The history and the present of Minamata disease, *Japan Medical Association Journal*, 49, pp. 112-118.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 in materia di "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica".
- Palmer J.A. (1988), *Environmental education in the 21st century*, Routledge, London - New York.

- Pasquinelli D'Allegra D. (2010), I GIS nella didattica della geografia, in Bozzato S. (a cura di), *GIS tra natura e tecnologia* (pp. 77-84), Carocci, Roma.
- Pepe P. (2020), Nuovo insegnamento dell'Educazione Civica e cultura della sostenibilità, *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, 3, pp. 35-38.
- Purvis B., Mao Y., Robinson D. (2019), Three pillars of sustainability: in search of conceptual origin, *Sustainability Science*, 14, pp. 681-695.
- Ministero del lavoro e delle politiche giovanili (2022), Report NEET – Working Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, United Nations.
- Sagan C. (1994), *Pale Blue Dot: A Vision of the Human Future in Space*, Random House, New York.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- WCED S.W.S. (1987), World commission on environment and development, *Our common future*, 17(1), pp. 1-91.

Sitografia

- AIIG, www.aiig.it/2020/07/27/webinar-sulleducazione-civica-e-geografia/.
- ESA, www.esa.int/Applications/Observing_the_Earth/Copernicus/Introducing_Copernicus.
- European Institute of Gender Equality, eige.europa.eu/gender-equality-index/2023/country/IT.
- EUROSTAT, ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hsw_n2_02/default/map?lang=en.
- INAIL, www.inail.it/news/inail-aumento-di-morti-sul-lavoro-e-malattie-professionali-nel-2024/.
- MASE, www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/notizie/Linee_guida_Scuolax_Ambiente_e_Legalitx_aggiornato.pdf.
- Save the Children, atlante.savethechildren.it/index.html; www.savethechildren.it.

Giustizia sociale, protezione dell'ambiente e partecipazione democratica per la definizione di nuovi modelli di sviluppo equi e sostenibili

di *Stefania La Malfa*

Creare nuovi scenari equi e sostenibili che rispondano alle sempre più complesse sfide delle realtà globale, nazionale e locale richiede una visione olistica e intersezionale che abbia come principio ispiratore la giustizia sociale.

La giustizia sociale pertanto è sia un obiettivo sia un processo. Obiettivo della giustizia sociale è la piena ed equa partecipazione di tutte le persone in una società caratterizzata dalla pluralità e diversità e il processo per raggiungere l'obiettivo della giustizia sociale deve essere democratico e partecipativo.

La giustizia sociale, obiettivo della comunità internazionale, richiede il riconoscimento e la tutela dei diritti umani e sociali e un impegno da parte degli Stati a garantire un accesso equo alle risorse, sempre più scarse, del sistema Terra. Si tratta di un processo lento alla cui realizzazione l'ILO (Organizzazione Internazionale del lavoro – ONU) ha dedicato la Giornata Internazionale della giustizia sociale, che si celebra il 20 febbraio.

A 9 anni dalla pubblicazione dell'Agenda 2030, l'analisi e i risultati del "Rapporto sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 2024" (ONU, 2024), evidenziano una realtà a livello mondiale che sembra, a eccezione di alcuni casi significativi ed esemplari, essere ben lontana dall'aver raggiunto i 17 obiettivi proposti per la costruzione di un mondo più giusto e più equo.

Gli effetti devastanti della pandemia Covid-19, l'escalation dei conflitti, le tensioni geopolitiche e il crescente caos climatico stanno colpendo duramente i progressi degli SDG. Il rapporto rivela che solo il 17% degli obiettivi degli SDG è in linea con le previsioni, quasi la metà mostra progressi minimi o moderati e oltre un terzo è in fase di stallo o regresso.

Il rapporto documenta l'aumento delle disuguaglianze a livello globale, con 23 milioni di persone in più spinte verso la povertà estrema e oltre 100 milioni di per-

sone in più che soffrono la fame nel 2022 rispetto al 2019. Per la prima volta in questo secolo, la crescita del PIL pro capite nella metà delle nazioni più vulnerabili del mondo è più lenta di quella delle economie avanzate. I progressi globali in materia di salute hanno subito un'allarmante decelerazione dal 2015. Molti Paesi hanno registrato un calo delle competenze degli studenti in matematica e lettura.

- Le guerre stanno sconvolgendo milioni di vite. Il numero di sfollati forzati ha raggiunto un livello senza precedenti. Quasi 120 milioni entro maggio 2024 e le vittime civili sono aumentate del 72% tra il 2022 e il 2023.
- Le crisi ambientali stanno minacciando le fondamenta degli ecosistemi planetari. Il 2023 è stato l'anno più caldo mai registrato, con le temperature globali che si sono avvicinate alla soglia critica di 1,5°C. Le emissioni di gas serra e le concentrazioni di CO₂ nell'atmosfera continuano a raggiungere nuovi massimi (ONU, 2024).

Dati recenti sulla povertà confermano che anche sul territorio italiano si è avuto un incremento significativo della povertà assoluta. Secondo gli ultimi dati Istat, i minori nel 2023 in povertà assoluta in Italia erano 1,3 milioni pari a un bambino su sette. Una indagine di Save the Children (2024) su ragazze e ragazzi di 15 e 16 anni, rivela che quasi un adolescente su dieci si trova in condizioni di grave deprivazione economica. Si tratta di una condizione di povertà che riguarda circa 108mila adolescenti tra i 15 e 16 anni.

Questi dati rivelano la presenza di dinamiche socio-economiche distorte che non garantiscono una effettiva giustizia sociale, nonostante la nostra Costituzione inserisca i diritti sociali tra i principi fondamentali. Il costituente, infatti, afferma che «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 3 Cost.).

Il riconoscimento dell'universalità di una uguaglianza formale affermata anche da organizzazioni internazionali e dalle istituzioni europee non è però sufficiente a garantire l'equità, pertanto il costituente italiano ha voluto specificare che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3), per garantire una eguaglianza sostanziale.

Alla luce della più ampia interpretazione di sviluppo caratterizzato dall'equità e dalla sostenibilità, nel 2022 la legge Costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1 (in G.U. 22/02/2022, n. 44) ha modificato gli articoli 9 e 41 della nostra Costituzione inserendo importanti riferimenti alla protezione dell'ambiente. L'articolo 9 nel terzo comma evidenzia una interconnessione tra cultura, ricerca, sviluppo, giustizia sociale e protezione dell'ambiente specificando che

La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali (art. 9 Cost.).

Nell'art. 41 anche il testo relativo all'iniziativa economica viene integrato specificando che «Non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno *alla salute, all'ambiente*, alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana» e che «La legge determina i programmi e i controlli opportuni perché l'attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali e *ambientali*».

Il riconoscimento e la tutela dei diritti umani e sociali sono fortemente connessi alla tutela e protezione dell'ambiente e ai cambiamenti climatici. Oltre a minacciare l'ecosistema Terra e la nostra stessa esistenza, i cambiamenti climatici stanno producendo effetti dannosi e devastanti sui nostri diritti alla vita, alla salute, al cibo, all'acqua, all'alloggio e ai mezzi di sussistenza.

Recenti studi hanno messo in evidenza un fenomeno che l'American Psychological Association (APA) definisce «A chronic fear of environmental doom» (paura cronica del disastro ambientale) (Clayton *et al.*, 2017, p. 68). L'eco-ansia è un termine che comprende le esperienze di ansia relative alle crisi ambientali: condiziona e colpisce soprattutto le giovani generazioni (Pihkala, 2020; Ray, 2020).

In letteratura l'eco-ansia è stata definita come la sensazione generalizzata che le basi ecologiche dell'esistenza siano in procinto di crollare (Albrecht, 2019). Da non sottovalutare è la “solastalgia”, termine coniato dal filosofo ambientale australiano Albrecht (2019), che si manifesta in seguito ai danni che le scelte politiche ed economiche non sostenibili, aggravate dal conseguente cambiamento climatico, producono sui luoghi cari a una persona. Si pensi alla violazione, alla distruzione e all'abbandono di paesi, villaggi che generano conflitti e migrazioni forzate che assumono oggi sempre più spesso la connotazione di “migrazioni climatiche”.

Le scelte economiche hanno avuto e hanno un impatto negativo sull'ecosistema Uomo-Terra a scala globale e locale e amplificano le disuguaglianze tra i paesi e all'interno dei paesi.

Sono proprio le organizzazioni della società civile e movimenti sociali come GreenPeace, WWF e Legambiente, Friday For Future, a cui aderiscono anche molti giovani e giovanissimi, a denunciare e rivendicare una “giustizia ambientale e climatica”. Essi chiedono l'elaborazione di risposte politiche giuste ed eque e la partecipazione delle comunità locali anche nei processi decisionali.

La strategia politica adottata per far fronte alla crisi ambientale è la Transizione ecologica, che richiede un impegno e una ridefinizione di nuovi modelli di sviluppo sia a livello globale che locale, per contrastare l'iniquità ed eliminare lo sfruttamento di risorse umane e ambientali.

La transizione ecologica è incentrata sul raggiungimento di precisi obiettivi condivisi a livello internazionale ed europeo: decarbonizzazione, mobilità sostenibile, miglioramento della qualità dell'aria, contrasto al consumo di suolo e al dissesto idrogeologico, miglioramento delle risorse idriche e delle relative infrastrutture, ripristino e rafforzamento della biodiversità, tutela del mare e promozione dell'economia circolare, della bioeconomia e dell'agricoltura sostenibile.

L'economia circolare e la Green Economy, che l'Unione Europea sostiene con forza, sono state identificate come nuovi modelli di sviluppo sostenibile (Frey, 2013) con un focus specifico su acqua, energia e cibo. Essi riguardano sia i processi di produzione sia i comportamenti e le scelte consapevoli del consumo.

La giustizia ambientale rientra così nella più ampia definizione di giustizia sociale. Occorre cambiare prospettiva.

Il diritto all'istruzione e/è giustizia sociale

Ogni paese, ogni frazione, ogni villaggio – anche quello con un solo abitante – ha il diritto all'esistenza, a essere curato, tutelato, in quanto presidio geografico, culturale mentale delle popolazioni. Questo significa che non può esistere un paese, anche il più piccolo, senza centri culturali, luoghi di socialità, e, soprattutto senza scuole. Le scuole, anche con pochi alunni-devono restare aperte e funzionanti. Il diritto allo studio e all'istruzione è garantito dalla Costituzione e non può essere subordinato a calcoli economici (Teti, 2022, pp. 49-50).

Gli attuali scenari che sembrano devastanti e irreversibili non devono impedirci di vedere “oltre”, e di sognare “altro”. I nuovi modelli di sviluppo devono incidere non solo sulla produzione ma anche sui consumatori, ecco perché tutti siamo chiamati a partecipare attivamente con le nostre scelte e i nostri stili di vita.

L'Unesco riconosce all'istruzione, diritto umano fondamentale, un ruolo chiave nel processo di educazione alla giustizia sociale e alla Pace che si concretizza nell'educazione alla cittadinanza globale (Unesco, 2022) ed è per questo che invita gli Stati a *re-immaginare* «come la conoscenza e l'apprendimento possano plasmare il futuro dell'umanità e del pianeta» (Unesco, 2023). L'istruzione va pertanto ripensata per rispondere alle sfide globali

attraverso un apprendimento trasformativo; questo comporta pensare alla scuola come “luogo” in cui sperimentare il senso di appartenenza a una comunità anche attraverso la partecipazione ai processi decisionali condivisi tra tutti gli attori (decisori politici, dirigenti, personale ATA, docenti, alunni, famiglie).

L’Unesco invita pertanto i sistemi scolastici nazionali a trasformarsi (ONU, 2024) ridisegnando i loro curricoli per educare gli studenti al pensiero critico, percorsi capaci di far riflettere e sperimentare il senso di appartenenza a una comunità locale, nazionale e globale di cui ognuno deve sentirsi parte e al contempo responsabile (Unesco, 2023).

Perché il processo educativo sia “sostenibile” occorre però osservare e prendere consapevolezza della realtà degli studenti, di come le nuove generazioni si percepiscono e percepiscano l’impatto del cambiamento climatico nel loro vissuto.

L’educazione civica deve parlare un linguaggio che risponda alle reali esigenze dei nostri alunni, definiti “Nativi digitali e ambientali”.

Come vivono e cosa chiedono, quali sono le loro aspettative. La ricerca “Domani (Im)possibili” di Save the Children (2024) mostra che

La povertà materiale e educativa sono strettamente collegate. Molti minori non hanno a disposizione le risorse necessarie per studiare da casa, come per il 15% degli adolescenti intervistati che non dispone di uno spazio tranquillo, l’8,8% di una scrivania e l’8,4% di uno smartphone. Inoltre, mancano aree verdi per il 24,2% degli intervistati, insieme agli spazi di aggregazione (Save the Children, 2024).

In Italia la povertà penalizza le aspirazioni e le aspettative dei ragazzi e delle ragazze. Quasi un adolescente su dieci in Italia vive in condizioni di grave deprivazione materiale, condizione che riguarda più di 100mila ragazze e ragazzi tra i 15 e i 16 anni.

Più di un ragazzo su 4 che vive in condizioni di grave deprivazione materiale pensa che non riuscirà a finire la scuola e che sarà costretto ad andare a lavorare, a fronte dell’8,9% dei coetanei. Mentre il 67,4% teme che, se anche lavorerà, non riuscirà ad avere sufficienti risorse economiche, contro il 25,9% degli adolescenti che non vivono condizioni di deprivazione. E se le “aspirazioni” per il futuro risulano essere piuttosto comuni tra tutti i ragazzi e le ragazze, le “aspettative” sono ben diverse, poiché la condizione di povertà economica ha un peso significativo sulle aspettative di vita degli adolescenti (Save the Children, 30 maggio 2024)).

Ma molti di questi giovani e giovanissimi sono anche coloro che, insieme, denunciano e chiedono a gran voce il cambiamento e la giustizia sociale. Vogliono dare il loro contributo perché hanno la consapevolezza che

nessuno è “mai troppo piccolo per fare la differenza” come sostiene Greta Thunberg, promotrice del movimento internazionale ambientalista Fridays for future.

Una scuola per la giustizia sociale: transizione ecologica a partire dal quotidiano

La giustizia sociale incarna dei valori che dovrebbero permeare tutto il percorso scolastico. La scuola deve essa stessa orientare la propria visione ispirandosi alla giustizia sociale e ciò può avvenire attraverso la partecipazione attiva dei soggetti che costituiscono la comunità scolastica e il coinvolgimento degli attori chiave nei processi decisionali. Il senso di appartenenza alla comunità scolastica richiede quindi il sentirsi riconosciuti, chiamati per nome e contemporaneamente impegno e assunzione di responsabilità.

Per esser parte del processo della transizione ecologica e “fare la differenza” è fondamentale modificare il proprio stile di vita: fast fashion, filosofia dell’usa e getta devono lasciare il posto a quei comportamenti quotidiani che rendono “Gaia”, il nostro Pianeta, un pianeta vivo e casa accogliente per tutti gli esseri viventi nel rispetto della biodiversità; imparare a osservare, analizzare, confrontarsi con prospettive diverse, essere capaci di accogliere visioni del mondo diverse dalle nostre.

Come afferma Ellerani, il *Capability Approach*, il modello di sviluppo proposto dall’economista e premio Nobel Amartya Sen (2006), che fa leva sulla capacitazione,

potrebbe essere considerato come un quadro di riferimento illuminato per promuovere la giustizia sociale nell’educazione, come per esempio il contributo dell’educazione a rendere gli individui capaci di agire come cittadini democratici equi (Ellerani, 2013, p. 24).

Le *GeoCapabilities*, in particolare, offrono gli strumenti culturali per comprendere la complessità e il rapporto di causa ed effetto e quindi l’interdipendenza dei fenomeni, in situazione, cioè nel contesto, e attivano processi di cambiamento a partire dalle capacità e dall’interesse di ciascuno per raggiungere obiettivi personali e socialmente condivisi (Lambert, 2018; Mitchell, 2022). Nuovi modelli di sviluppo equi e sostenibili sono stati adottati nelle aree più periferiche del mondo in cui si sperimenta ogni giorno che là dove non c’è giustizia sociale non può esserci Pace e dove non c’è Pace non può esserci giustizia sociale (ONU, 2023).

Uomini e donne, espressione di aree caratterizzate da una forte marginalità socio-economica, hanno dimostrato che il cambiamento è possibile e questo può avvenire solo attraverso un processo di partecipazione democratica. Tra questi ricordiamo l'economista Premio Nobel del Bangladesh Muhammad Yunus, che è l'ideatore del microcredito e fondatore della Grameen Bank; Nelson Mandela che ha smantellato il sistema consolidato dell'Apartheid in Sudafrica; le comunità locali dell'America Latina che con il commercio equo e solidale hanno sfidato la logica dello sfruttamento, figlio delle politiche colonialistiche. Pensiamo alla lotta contro le Mafie presenti in tutto il mondo che impediscono la realizzazione di una possibile giustizia sociale soffocando le economie sane dei territori in cui operano e a coloro che hanno saputo contrastarla, anche a costo della loro stessa vita, la cui eredità è stata raccolta da organizzazioni come *Libera. Associazioni, nomi e numeri CONTRO LE MAFIE* che denunciano anche i nuovi reati delle ecomafie. Si pensi alla conquista del diritto di riutilizzare quei beni sequestrati e confiscati alla mafia in Italia (appartamenti, casolari, terreni agricoli ecc.) che sono oggi destinati a un uso sociale e affidati a realtà associative che creano lavoro e generano attività produttive sane e competitive.

È a questi modelli che dobbiamo guardare e sono questi che dovremmo conoscere e far conoscere ai nostri studenti. È questo che dobbiamo “raccontare” alle giovani generazioni: che si può lavorare insieme per un mondo più giusto e più equo, che è possibile a partire dalla nostra quotidianità avendo ben presente che ogni azione ha un effetto “farfalla”.

Non è necessario essere supereroi, basta essere cittadini consapevoli e responsabili.

È fondamentale che tutta la comunità educativa abbia la consapevolezza che l'istruzione, diritto e dovere al contempo, abbia una funzione trasformativa. Ciascuno deve e può fare la sua parte. Si tratta di dare un *senso* al nostro abitare il pianeta Terra.

Era questo il senso del messaggio della giovane studentessa pakistana Malala Yousafzai: «Un bambino, un insegnante, una penna e un libro possono cambiare il mondo!».

Ecco perché il diritto all'istruzione è il primo a essere minato e negato nei sistemi politici non democratici.

Educazione civica e giustizia sociale e ambientale

Come parte attiva della comunità educativa, noi docenti non possiamo permetterci di essere “disperati”. Riconoscimento, Partecipazione democratica, Coinvolgimento, Responsabilità, Impegno, Confronto, Collaborazione,

Co-progettazione, capacità di creare rete: queste le parole chiave emerse dal gruppo di co-progettazione costituito dai docenti che hanno partecipato al progetto Green it UP!

I partecipanti hanno condiviso esperienze didattiche, che hanno reso gli studenti e le studentesse protagonisti e hanno contribuito a generare un cambiamento dei loro stili di vita: scelte alimentari e il rapporto con il cibo, Bee Happy in Sardegna, Progetto IDEAS, Progetto Plastic free, programma Echo Schools.

Si è evidenziato che è urgente, per poter abitare da protagonisti il pianeta Terra, recuperare il senso della socialità. Vi sono delle emergenze sociali da affrontare: l'ansia sociale, il ritiro sociale che può sfociare nella sindrome di Hikikomori e gli stili di vita caratterizzati da dipendenze (uso di sostanze alcoliche e dipendenza dai social network) allontanano sempre più giovanissimi e giovani da vivere la vita e li alienano dalla comunità scolastica e territoriale.

La scuola è il “luogo” privilegiato per costruire relazioni significative in cui si sperimentano percorsi ispirati alla giustizia sociale e le generazioni e le diversità si incontrano e scontrano; un “luogo” in cui è possibile anche scoprire modelli e stili di vita ecosostenibili diversi dalla famiglia, agenzia educativa in cui si rispecchiano gli studenti e le studentesse, con cui la scuola deve naturalmente interfacciarsi. Ecco perché è fondamentale garantire la presenza di scuole nei piccoli centri o in aree a rischio di marginalità dove la scuola rappresenta un presidio di legalità e abolire le classi pollaio. La scuola è un microcosmo e la classe rappresenta quel “micromondo” dove ogni persona, nel rispettivo ruolo, vive un tempo significativo della giornata e della vita. È nella classe che si sperimentano le dinamiche proprie del mondo contemporaneo. È a partire dall'appello che si inizia ogni giorno l'avventura nella e verso la conoscenza: ognuno con il suo nome, ognuno con il suo background, i suoi tempi di apprendimento, la sua motivazione, la sua storia e la sua visione del mondo.

A ciascuno il suo viaggio. La partecipazione alla vita scolastica ha un senso se ogni giorno docenti e studenti hanno condiviso e appreso e vissuto qualcosa di nuovo.

La scuola è anche il luogo in cui possono coesistere anche forme di ingiustizia sociale, spesso celate, un contesto in cui si creano muri invisibili e si manifestano gli -ismi (razzismo, sessismo, bullismo) ed è da questa realtà, dalla realtà vissuta che bisogna partire. La scuola, per educare alla cittadinanza attiva, deve concepire la classe come un laboratorio in cui si può e si deve sperimentare l'attenzione e la cura dell'altro/a, degli ambienti e dei beni comuni. Un luogo in cui si è riconosciuti, e si impara a riconoscere l'altro, uno spazio di socialità, un luogo che crea appartenenza, un “luogo” abitato

da una “comunità scolastica viva” capace di cogliere le sfide e attivi processi di responsabilizzazione e solidarietà, in cui nessuno debba sentirsi “fuori posto”.

E allora è necessario ripensare anche al modo di insegnare l’educazione alla cittadinanza attiva. L’educazione civica può essere una strategia vincente (ONU, 2023). L’Educazione alla cittadinanza richiede una capacità del sistema educativo e dei singoli Istituti scolastici di cogliere e valorizzare le diversità vivendole come fonte di ricchezza. La scuola deve essere capace di osservare e leggere il contesto: di individuare le criticità del contesto socio-economico e ambientale in cui è inserita e di intercettare le risorse strategiche ed economiche presenti sul territorio e scoprire le povertà, facendo rete per creare contesti educativi in cui ogni studente diviene protagonista del suo percorso di crescita in un ambiente sereno e accogliente; una scuola capace di portare gli alunni fuori dalla classe per vivere il territorio e di portare le realtà sane del territorio in classe.

Ci si lamenta troppo spesso, e a ragion veduta, del divario generazionale tra docenti e alunni. Si chiede al docente di essere un facilitatore dell’apprendimento ma al contempo manca, soprattutto nel ciclo della scuola secondaria, una formazione adeguata per comprendere i cambiamenti della società e le ricadute sulla qualità della vita degli studenti: quale sia la realtà fisica e virtuale dei nostri alunni e delle nostre alunne.

Ciò che era scontato non lo è. Viviamo in una società liquida, come la definisce Bauman. Non esiste più il concetto di famiglia ma di famiglie; spesso più di quanto si possa immaginare alla violenza subita in famiglia e denunciata si associa una violenza istituzionale: molti alunni non vivono in casa ma in comunità per minori a seguito di separazioni violente dei genitori; molti vivono in condizioni economiche precarie. Indefiniti e anonimi sono i luoghi di incontro: le piazze virtuali prendono sempre di più il posto della piazza e del muretto.

La ricerca *Domani (Im)possibili* (Save the Children, 2024) mette in evidenza le sfide che i ragazzi e le ragazze sono consapevoli di dover affrontare nel prossimo futuro: crisi climatica, intelligenza artificiale, peso crescente delle discriminazioni e della violenza.

Il docente deve divenire un facilitatore per favorire il protagonismo di questi studenti e studentesse che sono nativi digitali e ambientali.

Deve offrire loro gli strumenti per imparare a riconoscere e gestire quelle *GeoCapabilities* che li aiuteranno a vivere e riscoprire la bellezza dell’abitare la Terra.

Il docente deve allora individuare le strategie didattiche che favoriscono un apprendimento in situazione capace dare strumenti di lettura e di interpretazione del sistema Terra-Uomo; creare le condizioni per sviluppare la

capacità di immaginare nuovi scenari, attraverso un confronto con altre realtà territoriali in maniera sincronica e diacronica, educando gli studenti e le studentesse al pensiero critico, favorendo la loro partecipazione anche nei processi decisionali (Educazione Geografica, 2016).

“Giustizia sociale” e criticità nell’insegnamento dell’educazione civica

Dal lavoro di co-progettazione è emersa la necessità di fare chiarezza su cosa si intende per “giustizia sociale” e come declinarla nei differenti cicli scolastici mettendo a fuoco tematiche che tengano conto dell’età degli alunni, senza dare nulla per scontato.

L’insegnamento dell’educazione civica spesso è affidato a una unica disciplina o area dipartimentale generalmente umanistica. Si è constatato che l’insegnamento della educazione civica viene vissuto da molti docenti come qualcosa di imposto, “calato dall’alto” e che è avulso dalla disciplina che si insegna; ne consegue una mancanza di motivazione.

Il gruppo di lavoro ha messo in evidenza alcuni ostacoli/barriere che possono impedire l’attivazione di questi percorsi partecipativi: il turn over e i tempi ridotti di permanenza dei dirigenti scolastici, dei docenti e del personale ATA in un Istituto, dovuti a trasferimenti e precarietà, non consentono di potersi inserire e comprendere pienamente il contesto in cui lavorano e tantomeno attuare azioni trasformative. La mancanza di risorse economiche, di tempo e l’eccessiva burocrazia con cui la realtà scolastica deve fare i conti rappresentano una ulteriore difficoltà. Si evidenzia, inoltre, una carenza motivazionale e nella formazione dei docenti con particolare riferimento alle tematiche inerenti la giustizia sociale. Nonostante la consapevolezza del loro ruolo chiave essi sono sopraffatti da un senso di impotenza e sperimentano giorno dopo giorno l’assenza di riconoscimento sociale che può essere demotivante per lavorare per una scuola trasformativa. Altra criticità rilevata è la frammentarietà delle iniziative per assenza di organicità tra le tante proposte, seppur valide, e una mancanza di coerenza e riscontro tra i percorsi proposti e l’applicazione in contesti reali.

Si è evidenziata inoltre una carenza di formazione e informazione relativa a “giustizia sociale e ambientale”, “modelli di sviluppo” equi e sostenibili, da condividere nell’esperienza di insegnamento. I materiali didattici, inoltre, risultano non sempre aggiornati e adeguati e non sistematici ed efficaci.

Contributi tavola rotonda

Testimonianze e agency a partire dall'aula

Durante la tavola rotonda del Forum Nazionale sull'educazione civica (Roma, 23/24 aprile 2024), grazie anche alle sollecitazioni del keynote speaker Alessio Di Addezio, formatore e facilitatore di processi di apprendimento, sono emerse ulteriori sollecitazioni e proposte. Poiché la giustizia sociale è una tematica così ampia che sembra non essere alla portata degli studenti, è importante valorizzare l'azione e il vissuto degli studenti:

Proporre esempi concreti individuando tematiche che devono essere da loro proposte, scelte e condivise; valorizzare testimonianze di coetanei (es: I cavalieri della Repubblica) e di persone che appartengono ai contesti in cui gli studenti vivono.

Creare buone pratiche di agency (l'agire) per farli sentirsi protagonisti, capaci di dare il loro contributo con azioni quotidiane attente alla cura delle persone e degli ambienti. Creare una piattaforma per condividere le strategie e gli strumenti già sperimentati. Utilizzare nuove metodologie e strumenti adeguati valorizzando tutti i "linguaggi" e coinvolgendo tutte le discipline.

Metodologie e strumenti

Per tutti gli ordini e indirizzi di scuola

Per vivere in modo significativo il percorso di educazione civica si ritiene di dover adottare strategie di apprendimento che prevedono l'adozione di metodologie didattiche attive per incentivare il protagonismo degli studenti e la collaborazione.

In tal senso si può adottare la metodologia del *Cooperative learning* per far sperimentare la "fatica" e la soddisfazione nel lavorare insieme con un processo partecipativo e democratico in cui ciascuno può e deve dare il proprio contributo per raggiungere un obiettivo comune.

Non va sottovalutato l'approccio educativo del gioco: la *gamification* che consente agli studenti di vivere e affrontare serenamente le tematiche relative alla giustizia sociale con particolare riferimento all'ambiente. Un esempio, riportato del keynote Alessio di Addezio, è il Gioco degli "Oscar" in cui gli studenti attraverso il gioco imparano a conoscere le storie di "personaggi" famosi e testimoni vicini al vissuto dei giovani, che si sono spesi per la giustizia sociale. Di grande impatto è anche Il *Green Game*, un grande gioco sul riciclo.

Le tematiche relative alla giustizia sociale si prestano a essere oggetto di analisi e confronto pubblico tramite la metodologia del *Debate*, già

adottata nei licei e che dovrebbe essere sperimentata in tutti gli indirizzi delle scuole di secondo grado. Il *Debate* favorisce lo sviluppo e il potenziamento della capacità di analisi, del pensiero critico e di competenze nella dialettica in quanto ha come obiettivo l'argomentazione e la difesa della propria tesi.

Nell'ottica di valorizzare l'iniziativa e lo spirito di scoperta degli studenti, si suggerisce di proporre percorsi utilizzando la *Flipped classroom*, classe capovolta. Anche in questo caso potranno essere gli studenti a individuare le tematiche. E poiché la conoscenza passa dall'esperienza vissuta anche il *Learn by doing* rappresenta una metodologia efficace per "imparare facendo".

Un'altra metodologia interessante è il *Service learning*, ancora poco adottata nelle scuole italiane, che valorizza la relazione tra l'esperienza didattica e il territorio in una relazione di reciprocità in cui gli studenti possono "lasciare il segno".

Classi IV e V scuola secondaria di secondo grado

Sono state individuate alcune proposte mirate per gli studenti e le studentesse delle classi IV e V della scuola secondaria di secondo grado.

È importante:

- "Raccontare" la realtà del Servizio Civile a cui potranno aderire per dare un senso al "tempo" dando un contributo attivo per rendere più sostenibile la vita della comunità di appartenenza, ma non solo... Presentare la prospettiva di una cittadinanza globale cogliendo l'opportunità del Volontariato europeo e Internazionale, che offrono la possibilità ai giovani di andare oltre i loro confini per conoscere, sperimentarsi e percepire la connessione "reale" con gli altri cittadini del mondo, per costruire un mondo più equo e sostenibile.
- Contestualizzare le possibili scelte professionali degli studenti alla luce di realtà lavorative ispirate all'equità e alla sostenibilità e non orientate esclusivamente al profitto.

Condivisione e proposte

Dalle riflessioni e dai contributi di ciascun docente durante gli incontri di co-progettazione del progetto Green it UP! si è constatato che hanno maggior successo le iniziative condivise da tutta la scuola e inserite in un programma organico e che coinvolgono tutta la comunità scolastica e gli attori del territorio.

Si propone quindi di:

- Inserire le proposte nel PTOF in modo organico e coerente con il percorso scolastico. Un Programma di grande impatto è sicuramente Echo Schools promosso da FEE (Foundation for Environmental Education).
- Favorire nelle scuole una visione trasformativa, positiva e propositiva, invitando gli alunni a trovare e farsi portavoce di notizie ed esperienze positive, uno “spazio” che potremmo denominare “Good News”.
- Arricchire e aggiornare il materiale didattico, coinvolgendo gli alunni nella progettazione e nell’implementazione di un database “work in progress” su realtà concrete che hanno già sperimentato “modelli di sviluppo equi e sostenibili” evidenziando quelle pratiche che dimostrano che anche le scelte che caratterizzano lo stile di vita possono avere ricadute positive per effetto “farfalla” sulla salute del nostro Pianeta, sfatando la credenza che “di fronte a certe questioni non c’è niente da fare e che vincono i più forti e potenti”.
- Prevedere sempre la sperimentazione “sul campo” concretizzando quanto appreso e analizzato.
- Coinvolgere gli studenti in attività di volontariato.
- È fondamentale inoltre coinvolgere anche le famiglie in questi percorsi, nella consapevolezza che la “giustizia sociale” si può realizzare e concretizzare a partire dalle e con le realtà dei contesti in cui i nostri alunni vivono.

Bibliografia e sitografia

- Akresh R. (2016), Climate change, conflict, and children, *Future of Children*, 26(1), pp. 51-71.
- Albrecht G.A. (2019), *Earth Emotions: New Words for a New World*, Cornell University Press, Ithaca.
- Clayton S., Manning C., College M., Krygsman K., Speiser M., Cunsolo A., *et al.* (2017), *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidelines*, American Psychological Association, and ecoAmerica. Washington, DC, testo disponibile al sito: www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf (accesso: 4 ottobre 2024).
- Ellerani P. (2013), *Metodi e tecniche attive per l’insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma.
- Frey M. (2013), La green economy come nuovo modello di sviluppo, *ImpresaProgetto – Electronic Journal of Management*, 3, pp. 1-18.
- IGU-CGE (2016), *Carta Internazionale sull’Educazione Geografica*, testo disponibile al sito: aiig.it/wp-content/uploads/2017/05/Carta-internazionale-sull’educazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf.

- ISTAT (2024), *Presentazione del Rapporto SDGS 2024. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia, 15ª Conferenza nazionale di Statistica*, testo disponibile al sito: www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/Nota_Stampa_Report-SDGs_04_07.pdf
- Lambert D. (2018), *Geography, Capabilities and Educate person*, Routledge, London.
- Legge Costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1 (in G.U. 22/02/2022, n. 44).
- Mitchell D. (2022), GeoCapabilities 3-knowledge and values in education for the Anthropocene, *International Research in geographical and environmental Education*, 31(4), pp. 265-281.
- MIUR (2020), *Linee guida per l'Educazione civica* (D.M. n. 35 del 22.06.2020).
- ONU (2023), *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Sintesi*, testo disponibile al sito: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita
- ONU (2024), *Rapporto sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 2024*, testo disponibile al sito: unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf.
- Pihkala P. (2020), Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability*, 12(19), p. 7836.
- Ray S. J. (2020), *A Field Guide to Climate Anxiety: How to Keep Your Cool on a Warming Planet*, University of California Press, Oakland.
- Save the Children (2024), *Domani (Im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*, testo disponibile al sito: s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf.
- Save the children (30 maggio 2024). *IMPOSSIBILE 2024: oltre la povertà minorile, i "Domani (Im)possibili"*, testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/blog-notizie/impossibile2024-oltre-la-poverta-minorile-i-domani-impossibili.
- Sen A. (2006), *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna.
- Teti V. (2022), *La Restanza*, Einaudi, Torino.
- Unesco (2023), *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*, testo disponibile al sito: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924.

Sitografia

- AIIG *GreenitUp!*, gruppo1.notion.site/Giustizia-sociale-protezione-dell-ambiente-e-partecipazione-democratica-per-la-definizione-di-nuovi-6a4aa1ff75b74b86977c29f9982d0771.
- Echo Schools*, www.eco-schools.it/.
- Green Game. A scuola di riciclo*, www.greengame.it/.

La giustizia sociale spiegata (d)ai giovani

di Alessio Di Addezio

Quello della giustizia sociale è un tema di fondamentale importanza per raggiungere l'obiettivo della costruzione di una società equa e inclusiva.

I giovani, nell'affermazione di questo diritto, giocano un ruolo fondamentale e, nell'esperienza di chi scrive come educatore e facilitatore, ho spesso dovuto chiedermi come, in aula e in altri contesti non formali, fosse possibile conciliare la "consistenza" dei contenuti con l'attenzione che, ogni volta, mi auguravo di suscitare.

Il fine ultimo? Quello di far emergere il potenziale di chiunque nel trasformarsi in *Agente di Cambiamento*; obiettivo certamente ambizioso, "viziato" da più di 20 anni di volontariato e collaborazioni con Enti del Terzo Settore all'interno dei quali ho imparato quanto, nel perseguimento di interessi comuni, fosse importante il contributo di ognuno. Nessuno escluso.

Nella riflessione, fondamentale è stata anche la considerazione del "fattore noia": quello stato di torpore che può scaturire, nei discenti, durante la trattazione di temi non semplicissimi da metabolizzare: tra questi il *climate change*, la Protezione non violenta della Patria, l'economia Circolare e, ovviamente, la giustizia sociale. Concetti la cui fruibilità è, per mia esperienza, legata più alla popolarità dei temi e all'applicazione degli stessi nel proprio quotidiano, all'età della platea e alla sua composizione che alla conduzione del momento di apprendimento.

Per ovviare a questa che potrebbe essere letta come una importante criticità, come prassi metodologica, ho così iniziato a chiedere sempre più spesso cosa pensasse la classe, che avevo di fronte, relativamente al tema proposto e quali fossero i soggetti che, in qualche modo, avrebbero potuto fungere da riferimento per una platea distante da me per età e per esperienza vissuta.

Pur citando chi ha dedicato la propria vita a essa, sulla giustizia sociale ho quindi scelto di congedarmi da Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Eleanor Roosevelt e Muhammad Yunus e chiedere ad altri di individuare delle figure più giovani, più *catchy* e "vicine" ai miei interlocutori, rappresentative di

sottotematiche che, prima, io stesso non avevo mai portato in classe, concetti che hanno rafforzato in me la convinzione che entrare in aula con l'obiettivo di raccontare la giustizia sociale fosse anacronistico se non accompagnato dallo sforzo di provare a popolarizzarla e reinterpretarla attraverso ascolto e confronto.

Da questo esercizio è nato uno sguardo su nuovi temi e nuovi volti della giustizia sociale in grado di offrire un'esperienza di condivisione più efficace.

Giustizia sociale: nuovi temi per nuove generazioni

Se uno dei riferimenti sul tema è rappresentato dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, risalente al 10 dicembre 1948¹, che ribadiva concetti di uguaglianza indipendenti da razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica, origine nazionale e sociale, ceto, nascita o qualunque altra condizione, oggi le nuove generazioni ci spingono ad “andare oltre”, non riferendosi a modelli prestabiliti e, soprattutto, irrealizzabili.

Cosa non è cambiato da quel 1948? L'importanza di fare ognuno la propria parte, rendersi conto che le scelte che operiamo e il modo nel quale agiamo possono realmente cambiare il mondo, o una sua “porzione”, e proporre alle future generazioni delle alternative a un sistema oppressivo e discriminatorio all'interno del quale le precedenti hanno inconsapevolmente finito per “galleggiare”, senza badare alle conseguenze.

Come scritto in precedenza, il concetto di giustizia sociale è in continua evoluzione, arricchendosi di nuove sottotematiche che riflettono le sfide e le aspirazioni delle nuove generazioni. Oggi, le/i giovani si impegnano attivamente su fronti come la sostenibilità ambientale, l'inclusione sociale e l'uguaglianza di genere. Questi temi emergenti non solo ampliano il dibattito sulla giustizia sociale, ma ne ridefiniscono i confini, portando avanti un impegno collettivo verso una società più giusta. Ecco, di seguito, quelli al momento più dibattuti.

Argomenti di discussione: alcuni esempi

- **Fame e insicurezza alimentare.** Nel mondo ci sono circa 260 milioni di persone che soffrono di insicurezza alimentare e hanno urgente bisogno di supporto. Avere accesso a una sufficiente quantità di alimenti nutrienti dovrebbe essere un diritto fondamentale. Dovrebbe.

1. www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: onuitalia.com/2023/05/03/fame-8/.

- **Crisi umanitaria.** Con le guerre combattute per acquisire potere e accaparrarsi risorse, con la corruzione e il capitalismo che costringono esseri umani alla miseria e con le devastazioni scatenate dai cambiamenti climatici le persone lasciano casa propria alla ricerca di una vita migliore, più dignitosa per sé e le proprie famiglie. Verità spesso surclassata da storie di invasioni e sostituzioni etniche.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: www.legambiente.it/comunicati-stampa/unumanita-in-fuga-gli-effetti-della-crisi-climatica-sulle-migrazioni-forzate/.

- **Assistenza sanitaria.** In alcune nazioni l'assistenza sanitaria è appannaggio di chi può permettersi un'assicurazione mentre chi non può è quotidianamente esposto a sofferenze e talvolta alla morte. Risulta impensabile, oggi, che solo chi ha soldi possa vantare il diritto a essere curato.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: www.epicentro.iss.it/globale/oms_08.

- **Giustizia climatica.** Un concetto che evidenzia quanto siano le nazioni più ricche ad aver causato la crisi climatica e quanto quelle meno ricche a subirne gli impatti più devastanti. Lo scopo della giustizia climatica è quello di mettere in atto una serie di azioni significative che possano fare luce su questo paradosso.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: retepacedisarmo.org/educazione-pace/2023/dalla-giustizia-ambientale-alla-giustizia-climatica/.

- **Giustizia razziale.** Risulta evidente, nonostante numerose leggi nazionali ed europee sul tema, che esse non bastano per prevenire la discriminazione razziale e garantire a ognuno l'applicazione dei principi di uguaglianza nel contesto dell'applicazione della legge a prescindere dal colore della propria pelle. Il nostro paese risulta a forte rischio di profilazione razziale.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti ai seguenti link: www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0389_IT.html; unic.org/it/italia-gli-esperti-onu-sulla-giustizia-razziale-nellapplicazione-della-legge-mettono-in-guardia-sul-rischio-di-profilazione-razziale/.

- **I diritti della comunità LGBTQIA+.** Nonostante alcuni progressi, la discriminazione nei confronti della comunità LGBTQIA+ è tuttora presente. In alcuni paesi le persone vengono ancora condannate a morte e uccise semplicemente perché amano chi desiderano o difendono i diritti LGBTQIA+. Anche dove le leggi esistono, attacchi fisici, azioni di bullismo e discriminazioni sono tuttora comuni. Italia inclusa.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: www.amnesty.it/i-diritti-delle-persone-lgbtqia/.

- **Ageismo.** Invecchiare, soprattutto se in condizione di fragilità economica e sociale, può coincidere con il vedersi discriminati, marginalizzati e maltrattati a causa della propria età.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: www.fondazioneveronesi.it/magazine/articoli/neuroscienze/ageismo-sei-vecchio-sei-disabile.

- **Specismo.** Se l'essere umano è capace di commettere ingiustizie nei confronti dei propri simili, peggiore è ciò che perpetra verso gli (altri) animali, convinto di essere superiore per status e valore a tutto quello che è diverso da lui. Questo si traduce nella percezione che l'animale è esclusivamente cibo, cavia o animale da compagnia e non un essere meritevole di attenzioni e rispetto.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: www.animal-ethics.org/specismo/.

- **Abilismo.** Con questo termine si descrive un paradigma culturale che discrimina le persone con disabilità. Tale concetto parte dal presupposto che tutte le persone abbiano un corpo abile o "normale", cioè che rientra nelle convenzioni sociali e culturali accettate dalla comunità. Da ciò ne consegue che persone che non rientrano nel concetto di "normalità" vengono escluse dalla società, ghettizzate e discriminate perché non rispondono alla visione ordinaria delle cose, poiché "non abili".

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti ai seguenti link: giovani2030.it/2021/07/28/non-sapevo-di-essere-abilista/; www.abilitychannel.tv/abilismo-significato/.

- **Grassofobia.** Con questo termine, traduzione italiana di *fat shame* (vergogna del grasso) si indicano le discriminazioni e il pregiudizio che le persone subiscono sulla base del loro peso che scaturisce nel provocare vergogna in chi non ha un corpo conforme ai canoni attuali.

Per iniziare le informazioni e i dati possono essere reperiti al seguente link: www.leggiscomodo.org/fat-club-guida-pratica-della-grassofobia-nei-media/.

È chiaro che in un mondo nel quale le disuguaglianze persistono e le ingiustizie si propagano, il tema della giustizia sociale è più rilevante che mai.

Ma come possiamo evitare che questo argomento diventi noioso o astratto? La risposta è nell'ancorare questo tema alla realtà quotidiana e a figure contemporanee che lottano per i diritti umani e la parità: persone comuni, nelle quali ritrovarsi, che, con coraggio e determinazione, si battono per un

mondo migliore. La loro passione, resilienza e impegno ci ricordano che la lotta per la giustizia sociale non è astratta o teorica, ma una sfida quotidiana che richiede azioni concrete. I volti della giustizia sociale rappresentano spesso la linfa vitale del cambiamento, e la loro dedizione può ispirare a fare la nostra parte.

Eccone alcuni:

- **Malala Yousafzai.** Premio Nobel per la pace, è divenuta il manifesto per la difesa dell'istruzione delle ragazze in Pakistan e in tutto il mondo. Nonostante attentati e attacchi subiti continua tuttora a difendere i diritti umani e promuovere l'uguaglianza tra le persone.
- **Emma Gonzalez.** Sopravvissuta alla strage del liceo di Parkland (Florida) avvenuta il 14 febbraio 2018, nel corso della quale sono stati uccisi 17 studenti, è diventata un simbolo della lotta contro la violenza armata negli Stati Uniti. La sua voce ha spinto molti giovani a unirsi nel nome della non violenza.
- **Bana Alabed.** Bambina siriana, ha documentato la sua vita sotto le bombe della guerra civile siriana su Twitter (oggi X). È diventata famosa in tutto il mondo quando, nel settembre 2016, ha cominciato a inviare i suoi messaggi ai grandi della Terra – da Putin a Obama fino al presidente siriano Bashar Assad – chiedendo loro di far cessare la guerra che stava devastando la sua città.
- **Me Nam (Mamma Fungo).** Blogger e dissidente vietnamita, Nguyễn Ngọc Như Quỳnh sulle sue pagine ha denunciato la corruzione politica del proprio Paese. Nonostante la condanna a 10 anni di prigione e il successivo esilio in America, continua a lottare per i diritti umani.
- **Mari Copeny (Little Miss Flint).** Mari, ribattezzata “Little Miss Flint”, a 8 anni ha denunciato la crisi dell'acqua potabile a Flint, in Michigan, dimostrando che anche una bambina può fare la differenza.
- **Timoci Naulusala.** Giovane attivista delle Fiji, nel 2017, a 12 anni, ha parlato durante la COP23 sul clima a Bonn, raccontando di come il suo villaggio è stato distrutto da un devastante ciclone e di quanto fosse ingiusto subire le conseguenze dei cambiamenti climatici.
- **Peppino Impastato.** È stato giornalista, conduttore radiofonico e attivista italiano ucciso dalla mafia a 30 anni per aver cercato di sensibilizzare la sua comunità sulle ingiustizie compiute dalla criminalità organizzata.
- **Bryan Stevenson.** Avvocato e attivista statunitense, fondatore e direttore esecutivo della *Equal Justice Initiative*². Nella sua lunga carriera si è prodigato per salvare dozzine di prigionieri dalla pena di morte, sostenendo

2. eji.org/.

i poveri con appelli e dibattiti pubblici, atti a riformare e migliorare l'amministrazione della giustizia penale.

- **Emma Watson.** L'attrice britannica, nota per aver interpretato Hermione Granger nella saga cinematografica Harry Potter, è anche un'attivista per i diritti delle donne e l'uguaglianza di genere. È stata ambasciatrice dell'UN Women e ha promosso campagne come *HeForShe* che coinvolge gli uomini nella lotta per l'uguaglianza di genere.
- **Greta Thunberg.** È l'attivista svedese che ha catalizzato l'attenzione globale sul tema dei cambiamenti climatici. I suoi appelli hanno ispirato milioni di giovani a unirsi per salvare il nostro Pianeta e scendere in piazza con il movimento *Fridays For Future*.

Tenendo conto di quest'ultimo esempio e del fenomeno che ne è derivato che è evidente come, negli ultimi anni, siano proprio i giovani a voler, non solo "prendere parte" ma anche, e soprattutto, guidare le strategie globali che considerino persone e ambienti (naturale, sociale, politico economico e culturale) parte di un tutto. Attraverso questo movimento ci hanno stimolato a riconsiderare i modelli di consumo esistenti fino ad allora, a rifiutare la continua creazione di nuovi bisogni da parte del mercato, a individuare e combattere il *brandwashing*, ad adottare nuovi stili di vita e, in sintesi, a rivedere le modalità attraverso le quali continuiamo a impoverire il nostro Pianeta per arricchire l'1% della popolazione mondiale³.

Dunque è importante attualizzare il racconto sulla giustizia sociale e per farlo occorre, da una parte, continuare a sforzarsi di popolarizzare il tema con l'obiettivo di renderlo accessibile e coinvolgente e, dall'altra, porsi in ascolto attivo, ricevendo dalle nuove generazioni chiavi talvolta inconsuete per affrontare sfide globali. Occorre quindi ragionare in termini di intersezionalità⁴ e approcciare lotte trasversali, partendo dal "piccolo" ma pensando in grande. Solo attraverso la partecipazione diffusa, attiva e reciproca potremo così sperare di realizzare un Futuro davvero più giusto per tutti.

3. www.oxfamitalia.org/disuguaglianza-e-tempo-di-plasmare-un-futuro-di-uguaglianza/.

4. blog.deascuola.it/articoli/intersezionalita-cosa-vuol-dire.

Valorizzazione del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico attraverso l'outdoor education

di *Angela Boggia, Valeria Zanolin*

Introduzione

Il contenuto di questo capitolo si basa sui risultati di quattro incontri condotti in occasione del Forum Nazionale sull'educazione civica, realizzato nell'ambito del progetto Green it UP! In particolare, questo contributo contiene riflessioni e proposte elaborate a partire da quanto emerso nel tavolo intitolato "Valorizzazione del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico attraverso l'*outdoor education*". Una tematica molto ampia che, all'interno del forum, ha riscosso particolare successo.

Inizialmente si sono svolti tre incontri online di confronto tra la coordinatrice dell'aula virtuale e i partecipanti che hanno aderito al forum: docenti, educatori e studenti di varie regioni italiane che hanno portato esempi concreti di esperienze didattiche legate all'educazione civica e al patrimonio, stimolando la riflessione sul tema proposto. Questi momenti di discussione hanno condotto alla realizzazione di un quarto incontro svoltosi in presenza a Roma con la partecipazione di Marcella Terrusi, pedagoga dell'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, in qualità di esperta esterna. Tale occasione ha permesso di stimolare la riflessione sull'utilità dell'*outdoor education* per l'educazione al patrimonio.

Il capitolo è diviso in tre parti: dapprima presenta una riflessione teorica sul concetto di patrimonio e sulle sue potenzialità didattiche ed educative; dopodiché sviluppa delle considerazioni metodologiche sulle potenzialità dell'*outdoor education* e dei libri come strumento educativo; infine propone un esempio di progettazione didattica attraverso un'Unità di Apprendimento riferita al tema in oggetto; concludono il capitolo alcune riflessioni conclusive.

Il valore del patrimonio per l'*outdoor education*

Il concetto di patrimonio è per sua natura complesso e richiama una pluralità di significati sui quali è bene fare brevemente ordine al fine di chiarire il senso di una progettazione didattica volta a educare alla relazione con esso attraverso l'*outdoor education*.

Innanzitutto possiamo ricordare che il concetto di patrimonio richiama

un insieme di attributi, di rappresentazioni e di pratiche fissate su un oggetto non contemporaneo di cui viene decretata collettivamente l'importanza presente intrinseca (ciò per cui questo oggetto è rappresentativo di una storia legittima degli oggetti della società) ed estrinseca (ciò per cui questo oggetto cela dei valori supportanti una memoria collettiva), che esige che venga conservato e trasmesso (Cerutti *et al.*, 2021, pp. 22-23).

A un primo livello pertanto possiamo considerare il patrimonio come qualcosa che abbiamo ricevuto in eredità dalle precedenti generazioni e di cui dovremmo prenderci cura.

Dobbiamo però evidenziare che negli ultimi decenni al concetto di patrimonio si è legato un processo di patrimonializzazione strettamente connesso con le complesse dinamiche economiche e storico-politiche europee (Schmidt di Friedberg, 2004). È pertanto necessario proporre progetti di educazione al patrimonio volti a stimolare lo spirito critico nei suoi confronti da parte dei discenti. Quando ci accingiamo a costruire percorsi didattici su questi temi dobbiamo tenere a mente che il valore del patrimonio non è dato in modo assoluto, ma dipende da una serie di circostanze storico-culturali che portano a riconoscere in determinati elementi una particolare rilevanza. Non dobbiamo poi dimenticare che il valore che decidiamo di attribuire a un bene non è solo culturale ma anche economico.

A partire da queste premesse, possiamo ragionare sul significato di percorsi educativi riferiti al tema del patrimonio intesi come strumenti volti a riconoscere il valore simbolico a esso collegato e a stimolare negli studenti e nelle studentesse il senso di responsabilità necessario a prendersi cura dei beni patrimonializzati e a renderli fruibili per le generazioni future, oltre che per quella attuale. La complessità del concetto di patrimonio lo rende evidentemente difficile da trattare in ambito didattico; per questo motivo diventano cruciali strategie basate sull'*outdoor education* e quindi focalizzate su specifici luoghi aventi valore esemplare di cui le studentesse e gli studenti possono fare esperienza diretta. A tal fine può essere utile costruire percorsi che si concentrano su specifici aspetti della complessità, focalizzando l'attenzione sulle dimensioni culturale, ambientale e paesaggistica del patrimonio.

Con riferimento al patrimonio culturale, possiamo progettare percorsi incentrati su elementi materiali e immateriali che richiamano la storia del territorio. Tali percorsi possono essere sviluppati attraverso stimoli artistici, linguistici, letterari o comunque legati alla storia locale, quindi alle tradizioni urbane o rurali che hanno contraddistinto il contesto in cui si sviluppa l'attività didattica. La declinazione culturale del patrimonio richiama evidentemente questioni relative all'eredità culturale trasmessa dalle generazioni precedenti; non a caso in ambito anglofono e francofono il concetto è declinato come *heritage*, richiamando l'idea che esista un processo storico di trasmissione del valore dei beni materiali e immateriali. In questo caso molto spesso è attribuita alla storia la capacità di amplificare il valore estetico dei beni, che vengono sovente descritti con aggettivazioni riferite in termini di eccezionalità e universalità; esemplari da questo punto di vista sono i siti compresi nella *World Heritage List* dell'Unesco, di cui l'Italia è particolarmente ricca, essendo il paese con il maggior numero di siti al mondo¹.

Una seconda dimensione di fondamentale importanza è quella ambientale. Occorre chiarire che le potenzialità educative del patrimonio ambientale non devono essere intese in termini dicotomici, distinguendo nettamente tra umani e non umani. Al contrario una didattica efficace in questo ambito esplica tutte le sue potenzialità proprio stimolando gli studenti e le studentesse a cogliere, nelle dinamiche che siamo soliti intendere come naturali, il ruolo, talvolta distruttivo ma spesso anche costruttivo, che gli esseri umani hanno svolto nella co-costruzione di ecosistemi ricchi e vitali. Le caratteristiche ambientali del contesto in cui sviluppiamo i percorsi di *outdoor education* esprimono dunque un valore educativo nel momento in cui diventano occasioni per toccare con mano il ruolo del lavoro umano. Contesti ideali nei quali sviluppare percorsi di questo genere sono rappresentati dalle aree protette, distribuite in modo capillare sul territorio italiano a varie scale, con parchi di livello comunale, provinciale, regionale o nazionale, che hanno in comune la caratteristica di tutelare ecosistemi originati da questa interazione costruttiva (Zanolin, 2022).

Possiamo infine concentrare l'attenzione su un ultimo aspetto della complessità del concetto di patrimonio soffermandoci sulla sua dimensione paesaggistica, che in realtà comprende quelle culturali e ambientali appena descritte. Il paesaggio si configura come patrimonio in virtù di un processo sociale che porta a riconoscere in uno o più elementi del passato gli aspetti caratterizzanti la storia di una regione, che meritano di essere tutelati e a cui si decide di attribuire un valore culturale ed economico (Castiglioni, 2022).

1. Per approfondire questi aspetti si rimanda ai seguenti link: whc.unesco.org/en/state-parties/it; cultura.gov.it/sitiunesco; www.patrimoniomondiale.it/?p=5.

Occorre tenere a mente che il paesaggio può essere interpretato come una configurazione della territorialità, ovvero come manifestazione empirica del rapporto tra le comunità locali e il territorio in cui vivono (Turco, 2010). La patrimonializzazione del paesaggio si basa pertanto sulla valorizzazione di pratiche materiali, saperi immateriali e dinamiche ecosistemiche che caratterizzano un territorio. In questo processo prevale a volte la dimensione estetica, come succede per esempio in Italia nel testo costituzionale²; in questi casi si rischia però di limitare le potenzialità del concetto di paesaggio, che dovrebbe essere interpretato a partire da prospettive olistiche in grado di comprenderne la polisemia (Gavinelli, 2012).

Dal punto di vista didattico ed educativo sarebbe opportuno sfruttare le potenzialità insite nella concezione del paesaggio sviluppata a partire dalla Convenzione Europea del Paesaggio, la quale, nell'articolo 1, lo definisce come «una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni»³. Attraverso il paesaggio possiamo quindi proporre percorsi didattici volti a comprendere le modalità con cui fattori umani e non umani concorrono a creare le caratteristiche dello spazio di vita di ciascuno di noi. Da questo punto di vista risultano potenzialmente efficaci i cosiddetti “paesaggi culturali” Unesco, le cui caratteristiche sono definite come un mix di elementi culturali e naturali (Pettenati, 2019).

L'outdoor education e i libri come opportunità per educare al patrimonio

Nel paragrafo successivo vedremo un esempio di progettazione didattica, che potrebbe fungere da modello per realizzare percorsi calati nel proprio contesto specifico, tenendo conto dell'importanza di una progettazione trasversale e multidisciplinare. Prima di procedere in questa direzione occorre però approfondire alcuni aspetti metodologici utili per l'educazione al patrimonio, sulla base di quanto sviluppato in termini teorici nel paragrafo precedente.

La progettazione è un aspetto fondamentale e ineliminabile per realizzare percorsi didattici significativi, dotati di senso e stimolanti per gli studenti; tuttavia l'efficacia con cui riusciamo a realizzare nella pratica quanto

2. Art. 9: «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione».

3. Per approfondire il testo della Convenzione Europea del Paesaggio si rimanda al seguente link: rm.coe.int/1680080633.

progettato dipende molto dal contesto in cui operiamo e da come noi stessi ci poniamo come insegnanti. Inoltre una progettazione ben fatta non tiene conto solamente delle attività da proporre agli studenti e alle studentesse, dei prerequisiti da considerare e degli obiettivi da raggiungere, ma deve cercare di strutturare un ambiente di apprendimento ricco e stimolante, che sia il più possibile coerente con l'approccio didattico e metodologico scelto dal docente e che offra ai discenti occasioni per imparare in modo attivo e per sviluppare le competenze previste dal curriculum. Al fine di creare contesti di questo tipo risulta evidente l'utilità dell'*outdoor education*, che favorisce processi di scoperta e ricerca in grado di coinvolgere docenti e studenti in maniera attiva. Le esperienze nell'ambiente, infatti, oltre a favorire lo sviluppo psicofisico e quindi il benessere, permettono di lavorare in maniera interdisciplinare e di supportare il raggiungimento di competenze di cittadinanza (Giorda, Rosmo, 2021).

Non basta però uscire dall'aula per sfruttare appieno le potenzialità dell'*outdoor education*: nulla cambierebbe se una volta all'aperto ripropo-nessimo le stesse dinamiche relazionali, le stesse metodologie didattiche utilizzate in classe cambiando semplicemente ambiente. Svolgere un'attività di tipo tradizionale su libri e quaderni seduti attorno ai tavoli del giardino della scuola potrebbe risultare maggiormente piacevole per gli studenti rispetto a eseguire gli stessi esercizi in classe, ma perché si tratti realmente di *outdoor education* è necessario cambiare radicalmente approccio per favorire la ricerca e la scoperta (Antonacci, Guerra, 2018).

Questo ragionamento è stato il punto di partenza attorno al quale si sono sviluppate le riflessioni emerse a Roma il 23-24 aprile 2024 all'interno del Forum Nazionale sull'educazione civica, durante il tavolo di discussione dal titolo "Valorizzazione del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico attraverso l'*outdoor education*". A ragionare e discutere insieme a docenti, educatori e studenti universitari, era presente Marcella Terrusi, ricercatrice in Pedagogia presso Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, specializzata in attività di ricerca riguardanti la formazione dell'immaginario in relazione a vari temi fra cui l'*outdoor education*, il corpo infantile, il diritto alla lettura e alla cittadinanza (Farné *et al.*, 2018).

A partire dalla sua esperienza e da quella degli altri partecipanti al tavolo, si è ragionato insieme sul fatto che, prima ancora di lavorare con gli studenti e le studentesse sulla valorizzazione del patrimonio in senso stretto, è importante che docenti e discenti si pongano nella giusta ottica, assumendo una postura e una prospettiva diversa, per imparare a far dialogare il dentro col fuori. Per comprendere l'importanza del patrimonio, bisogna innanzitutto imparare ad aprirci a ciò che ci circonda, attivare la nostra percezione per riuscire ad apprezzare ciò che osserviamo intorno a noi. Si tratta insomma di una postura

che sta alla base di qualsiasi percorso di scoperta e di ricerca, perché se non ci poniamo in modo aperto, attento e curioso verso ciò che ci circonda, è difficile diventare cittadini in grado di riconoscere l'importanza di preservare la bellezza e il valore del patrimonio. Una frase emersa durante la discussione ben sintetizza il concetto: «Diventi responsabile se appartieni», devi sentirti in relazione con ciò che ti circonda per apprezzarne la bellezza e il valore, e di conseguenza per sentire la responsabilità di prendersene cura.

Ma in che modo possiamo imparare, insegnanti e studenti, a entrare in relazione con il mondo intorno a noi in maniera più attenta, presente e consapevole? La risposta è attraverso il corpo. Nella didattica tradizionale in aula il corpo viene troppo spesso sacrificato, seduto per ore dietro un banco nella stessa posizione, senza occasioni per esprimersi e per percepire la realtà attraverso tutti i sensi. Eppure qualunque essere umano ha imparato a conoscere il mondo attraverso il proprio corpo, fin da quando era bambino. Già dalla scuola dell'infanzia, quindi, ma anche con i ragazzi più grandi, dovremmo offrire agli alunni e alle alunne occasioni per esplorare il mondo attraverso il proprio corpo, i propri sensi, le proprie sensazioni. Ridare spazio ai corpi, al tempo del respiro, alla percezione, all'ascolto di se stessi, della presenza dell'altro e di ciò che ci circonda, aiuta a mettere ciascuno in una condizione di benessere fisiologico che non può che giovare all'apprendimento (Farné *et al.*, 2014).

La centralità del corpo è dunque emersa come un punto fondamentale alla base di qualsiasi progettazione didattica che miri a sensibilizzare gli studenti su temi legati all'educazione civica. A partire da questo presupposto, sono poi necessari per gli insegnanti spunti concreti ed esempi di buone pratiche per entrare più nel vivo dei temi relativi alla valorizzazione del patrimonio. A questo proposito, alcune proposte significative e in linea con i principi finora espressi sono contenute nelle *Linee guida per una scuola selvatica*, scaricabili gratuitamente online dalla piattaforma LEAF dell'Istituto Oikos⁴. Si tratta di spunti concreti di attività didattiche, pensate per i diversi gradi scolastici, che, a partire dal tema della biodiversità, coinvolgono diverse tematiche inerenti all'educazione civica, fra cui anche la valorizzazione del patrimonio, dando molta importanza al valore della *peer education* e dell'*outdoor education*.

Per lavorare sulla valorizzazione del patrimonio e per l'*outdoor education* sono inoltre fondamentali le uscite didattiche, da non intendere come fini a se stesse, ma che devono essere una tappa di un percorso più complesso e ben progettato. Per sfruttare appieno le potenzialità di un'uscita didattica è necessario innanzitutto che l'insegnante abbia definito in modo preciso quali

4. leaf.istituto-oikos.org/.

obiettivi vuole raggiungere in tale occasione. È quindi importante che l'uscita didattica abbia un prima e un dopo. Prima dell'uscita l'insegnante o il team devono preparare la giornata con attenzione e cura, non solo dal punto di vista organizzativo ma anche fornendo agli studenti e alle studentesse le informazioni necessarie. A seconda della situazione specifica, potrebbe trattarsi di dare spiegazioni su ciò che si andrà a visitare, di fornire indicazioni utili o consegne da svolgere durante l'uscita, di strutturare delle attività in classe preliminari all'uscita vera e propria. In seguito all'uscita, l'insegnante dovrebbe riprendere quanto emerso grazie all'esperienza diretta per rielaborarlo insieme agli studenti e alle studentesse, in modo che non resti solo un bel ricordo, ma si trasformi in apprendimento consapevole.

Il confronto all'interno del tavolo di discussione ha visto tutti concordi sull'importanza delle uscite didattiche, ma ha anche fatto emergere delle criticità. Iter complicati, vincoli, eccessiva burocrazia rendono talvolta difficile per i docenti offrire alle classi occasioni frequenti per uscire sul territorio. Promuovere la costituzione di reti territoriali tra scuole, enti, associazioni, attori locali è ritenuto da molti un passo importante per favorire la realizzazione di uscite didattiche. Tuttavia non sempre si riesce a realizzare fuori dalla classe tutto ciò che l'insegnante desidererebbe; ecco allora che possono venire in aiuto i libri, attorno ai quali si è a lungo ragionato all'interno del tavolo di discussione.

Per quanto le uscite didattiche restino fondamentali, i libri possono talvolta diventare delle finestre per aprirsi sulla realtà, un modo per portare un po' di mondo in classe. L'editoria dell'infanzia negli anni si è arricchita di molte proposte valide, non solo romanzi e racconti ma anche testi di divulgazione scientifica, albi illustrati, *silent book* (Terrusi, 2017): un panorama di prodotti variegati e di alto livello adatti a lettori di tutte le età. I libri permettono di sviluppare percorsi trasversali e interdisciplinari, offrendo la possibilità di coinvolgere docenti di diverse discipline e di strutturare progettazioni che possono spalmarsi lungo l'intero anno scolastico. Da non sottovalutare inoltre le potenzialità in termini di inclusione degli albi illustrati e dei *silent book* che, essendo privi o quasi di testo scritto, aiutano a superare le barriere linguistiche, in un contesto sociale come quello attuale in cui le classi presentano sempre di più gruppi di studenti plurilingui.

A partire da queste riflessioni, durante il tavolo di discussione sono stati suggeriti esempi concreti di bibliografie utili accessibili gratuitamente online, di cui di seguito viene data una breve spiegazione.

- *Paesaggi disegnati. Albi illustrati per leggere il paesaggio*: una mostra di albi illustrati legati al tema del paesaggio e ai diversi modi di entrare in relazione con esso. Si tratta di un progetto divulgativo realizzato dal la-

boratorio *Paesaggi disegnati* con la collaborazione scientifica del Museo di Geografia, nell'ambito del corso di laurea magistrale in Scienze per il paesaggio dell'Università di Padova⁵.

- *Scaffale botanico*: una bibliografia di libri illustrati per l'infanzia, saggi ed erbari, nata nell'ambito di *Un tempo botanico: esperienze di benessere*, progetto del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Università di Bologna, Campus di Rimini⁶.
- *Reading for a healthy planet. Inspiring children's books to help achieve a sustainable future*: una raccolta internazionale di libri che trattano in vari modi il tema della sostenibilità, realizzata nell'ambito di *Bologna Children's Book Fair*, evento internazionale professionale dedicato all'editoria per l'infanzia⁷.

Altre bibliografie possono essere create dai docenti in base alla propria esperienza e alle necessità didattiche.

La rivista *Andersen*, mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia, può essere un utile punto di riferimento per restare aggiornati sulle novità editoriali della letteratura per l'infanzia. In particolare, per spunti bibliografici riferiti a temi di educazione civica, si segnala il numero 387 uscito nel novembre 2021, speciale dedicato agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030⁸.

Un esempio di Unità di Apprendimento: “Noi e il territorio”

Le Unità di Apprendimento (UdA) sono delle porzioni di contenuto didattico organizzate in modo coerente e strutturato, progettate per favorire l'apprendimento significativo degli studenti su un determinato argomento o tema. Sono spesso utilizzate come unità di base nell'insegnamento incentrato sulle competenze e sull'apprendimento attivo.

Le Unità di Apprendimento sono progettate per coinvolgere gli studenti in attività di apprendimento autentiche, sfide e problemi reali che richiedono l'applicazione delle conoscenze e delle abilità acquisite. Sono generalmente più estese rispetto alle lezioni tradizionali e possono durare da qualche gior-

5. galileodiscovery.unipd.it/discovery/collectionDiscovery?vid=39UPD_INST:VU1&collectionId=81293273220006046.

6. scienzequalitavita.unibo.it/it/con-societa-e-impresa/societa/un-tempo-botanico-esperienze-di-benessere.

7. galleries.bolognachildrenbookfair.com/exhibitions/reading-for-a-healthy-planet/reading-for-a-healthy-planet-44e42d.

8. www.andersen.it/novembre-2021-n-387/.

no a diverse settimane, a seconda del livello di approfondimento richiesto e degli obiettivi dell'apprendimento.

Questa nello specifico è un'attività creata per i ragazzi di un indirizzo alberghiero per incentivare la conoscenza di porzioni di territorio situati nel loro luogo di residenza. All'interno della stessa si è pensato a una collaborazione con altre discipline oltre a geografia, per cercare la trasversalità con materie come storia, diritto, italiano, enogastronomia.

Dopo aver analizzato ogni aspetto del territorio sia dal punto di vista paesaggistico che demo-etnoantropologico, gli studenti devono realizzare un compito di realtà, ovvero la realizzazione di una brochure da consegnare all'Info Point del comune di appartenenza.

L'attività in esame è pensata per una classe prima, ma può avere annualmente un prosieguo perché in ogni anno scolastico gli studenti possono allargare il raggio di conoscenza per approfondire il tema del patrimonio.

Presentazione dell'Unità di Apprendimento

Contestualizzazione

L'UdA risponde all'esigenza di divulgare in primis la conoscenza, spesso approssimativa, e quindi la valorizzazione del territorio e del patrimonio più vicini al discente. Interseca inoltre le peculiarità professionalizzanti intrinseche ai diversi indirizzi dell'Istituto e si interfaccia con la realtà locale.

- Destinatari: classi prime.
- Monte ore complessivo: 146 ore.
- Periodo: febbraio-aprile.

Competenze target da promuovere

La presente UdA intende sviluppare, con gradualità, competenze disciplinari sulla base di scelte adeguate e azioni unitarie dei Dipartimenti per Assi Culturali e Disciplinari.

Competenze disciplinari:

- Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente naturale e antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo (C3 Area generale).

- Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro (C4 Area generale).
- Utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro (C5 Area generale).
- Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali (C6 Generale).
- Comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi (C10 Area generale).
- Progettare, anche con tecnologie digitali, eventi enogastronomici e culturali che valorizzino il patrimonio delle tradizioni e delle tipicità locali, nazionali anche in contesti internazionali per la promozione del Made in Italy (C7 Area generale).

Saperi essenziali

Sulla base delle indicazioni ministeriali, durante il percorso di conoscenza *indoor* e *outdoor*, bisogna scegliere alcuni dei saperi essenziali e svilupparli nel migliore dei modi per poi analizzarli e spiegarli nella concretezza sulla base della tematica.

Saperi essenziali relativi alle competenze sopra elencate:

- C3 Area generale:
 - Le Civiltà del mare (in viaggio nel Mediterraneo tra ieri e oggi)
 - Reticolato geografico, vari tipi di carte, sistemi informativi geografici
- C4 Area generale
 - Le vocazioni territoriali
 - Il tessuto storico, economico, sociale, sportivo, religioso di Corato
- C5 Area generale
 - Strumenti per la costruzione di testi brevi e semplici su famiglia, routine, tempo libero, sport e scuola
- C6 Area generale
 - Fruizione ed essenziale analisi tramite testo descrittivo di un'opera d'arte o di un film (settima arte)
- C10 Area generale
 - Le attività economiche e i soggetti economici
- CI7 Area di indirizzo (Raccordo con la competenza CG8)
 - Linee guida per una sana alimentazione

- I marchi di tutela: DOP, IGP, STG, PAT
- Software applicativi di base. Utilizzo e cura degli strumenti e delle attrezzature proprie del settore. Elementi di enogastronomia locale. Elementi di geografia turistica con particolare riferimento al territorio. L'evoluzione degli usi e dei costumi enogastronomici del territorio di appartenenza. Servizi internet per la promozione enogastronomica e culturale del territorio.
- Ricerca di mercato con analisi sul campo della ristorazione del territorio
- Presidi Slow Food ecc.
- L'inquinamento

Insegnamenti coinvolti

All'interno di un'UdA vengono coinvolte varie discipline per rendere la trasversalità dell'educazione civica.

- Diritto/Economia: 25 ore
- Storia: 7 ore
- Geografia: 10 ore
- Religione: 5 ore
- Italiano: 4 ore
- Inglese: 10 ore
- Francese: 10 ore
- Scienza degli alimenti: 5 ore
- Laboratorio ricettività (accoglienza turistica): 16 ore
- Laboratorio di cucina: 24 ore
- Laboratorio di sala e vendita: 24 ore
- TIC (Tecnologie Informatiche): 12 ore
- Scienze Integrate: 6 ore

Attività degli studenti

- *Fase I*: La prima fase si svolgerà in aula, in un contesto formale. Tale fase sarà l'occasione per analizzare il tema di riferimento dell'UdA, illustrare i compiti di realtà e infine predisporre i materiali necessari alla realizzazione del prodotto finale. Gli studenti saranno suddivisi in quattro gruppi, a ciascuno sarà assegnata una tematica differente: paesaggio, storia, emergenze architettoniche civili e religiose, beni enogastronomici.

- *Fase 2*: La seconda fase si svolgerà fuori aula in un contesto non formale (visite ai luoghi di maggiore interesse nei diversi ambiti della ricerca). Essa prevede l'esplorazione del territorio e la raccolta delle informazioni necessarie inerenti agli aspetti ambientali, sociali, turistici, economici e linguistici del territorio. Gli alunni avranno modo di confrontarsi con referenti/esperti del settore basandosi sui materiali precedentemente raccolti. Inoltre, con l'aiuto di storici locali, dell'amministrazione comunale e di personalità del territorio, stileranno un elaborato iniziale con tutte le informazioni ricevute.
- *Fase 3*: Quest'ultima fase si svolgerà in aula, in un contesto formale. Gli alunni avranno modo di riflettere sull'esperienza, di autovalutarsi, di rielaborare e riorganizzare il materiale raccolto in modo da poterlo utilizzare per produrre i prodotti finali richiesti. Durante questa fase, ogni singolo gruppo dovrà sviluppare concretamente un lavoro conclusivo che possa essere un prodotto valido da utilizzare nella realtà comunale: brochure, podcast, storytelling.

Attività di accompagnamento dei docenti

Sarebbe opportuno che ogni docente coinvolto, prima di cominciare l'UdA, si formasse sui temi del patrimonio, dei beni culturali ecc. Dopo aver acquisito le varie nozioni si potranno elaborare le differenti attività didattiche, tenendo conto delle metodologie più adatte alle varie attività.

Attività didattiche e di supporto con le metodologie previste:

- ricerca delle fonti storiche (immagini, articoli di giornale, testi narrativi, filmati);
- lettura, comprensione, analisi, interpretazione testi;
- ricognizione dei settori della vita cittadina;
- classificazione delle principali attività economiche;
- classificazione delle strutture ricettive e ristorative;
- lettura, comprensione, analisi, interpretazione testi;
- scrittura di brevi testi in lingua italiana e straniera;
- selezione del materiale raccolto;
- utilizzo di tecnologie digitali.

Prodotti/realizzazioni in esito

Tutto quanto realizzato all'interno di questa UdA è funzionale ai fini dell'acquisizione delle abilità, conoscenze e competenze di ogni singolo studente. Di seguito si elencano alcuni dei materiali che, se raccolti con cura durante l'intero percorso didattico, possono rappresentare una documentazione utile per gli insegnanti al fine di valutare l'efficacia del percorso proposto.

- Documentazione anche fotografica delle varie fasi dei lavori di gruppo per facilitare la discussione tra gli alunni e tra i docenti delle varie discipline.
- Verbalizzazione delle discussioni.
- Mappe concettuali pluridisciplinari.
- Brochure e altri prodotti finali realizzati dagli studenti.

Criteri per la valutazione e la certificazione dei risultati di apprendimento

La valutazione della UdA consiste nell'osservazione e registrazione del processo di sviluppo formativo degli allievi sulla scorta dei risultati e anche di altri fattori quali impegno, interesse e partecipazione. Possiamo pertanto considerare vari tipi di valutazione, tutti importanti.

- Valutazione continua-formativa (*monitoring*): raccolta di domande degli studenti, richiesta da parte del docente di un feedback orale.
- Valutazione della prestazione: la valutazione sarà effettuata sulla base della griglia di valutazione (*Tab. 1*) e sulla base della relazione finale redatta dallo studente (*Tab. 2*).
- Valutazione disciplinare individuale: da parte dei docenti delle singole discipline per quanto di loro competenza.
- Autovalutazione degli studenti: effettuata in classe, con il docente coordinatore di classe, tramite somministrazione di un questionario (*Tab. 3*).

Tab. 1 – Griglia di Valutazione dell'UdA (processo in itinere)

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DEL PRODOTTO DELL'UNITA' DI APPRENDIMENTO			
INDICATORI	LIVELLI	DESCRIPTORI DI LIVELLO	PUNTEGGIO
COMPLETEZZA, PERTINENZA, ORGANIZZAZIONE	Lev.4 Avanzato 8,6-10	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale e le collega tra loro in forma organica	
	Lev.3 Intermedio 7,6-8,5	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro	
	Lev.2 Base 6-7,5	Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna	
	Lev.1 Iniziale < 6	Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate	
CORRETEZZA	Lev.4 Avanzato 8,6-10	Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione	
	Lev.3 Intermedio 7,6-8,5	Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità	
	Lev.2 Base 6-7,5	Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto	
	Lev.1 Iniziale < 6	Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione	
UTILIZZO DEL LINGUAGGIO TECNICO SPECIFICO	Lev.4 Avanzato 8,6-10	Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato in modo pertinente e corretto il linguaggio specifico richiesto, con precisione e accuratezza rispetto ai diversi contesti	
	Lev.3 Intermedio 7,6-8,5	Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato in modo pertinente e corretto il linguaggio specifico richiesto	
	Lev.2 Base 6-7,5	Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato un linguaggio corretto, raramente sono stati utilizzati i termini specifici	
	Lev.1 Iniziale < 6	Nella realizzazione del prodotto e nella sua illustrazione, è stato utilizzato un linguaggio essenziale, privo di riferimenti tecnici specifici, non sempre preciso ed esplicativo	
VALUTAZIONE	TOTALE PUNTEGGIO		

Tab. 2 – Quesiti per lo studente con analisi dettagliata dell'attività svolta

RELAZIONE INDIVIDUALE DELLO STUDENTE UdA: "NOI E IL TERRITORIO"
Descrivi il percorso generale dell'attività

Indica come avete svolto il compito nel gruppo e cosa hai fatto tu nello specifico

Indica quali difficoltà hai dovuto affrontare e come le hai risolte

Che cosa hai imparato da questa unità di apprendimento

Cosa devi ancora imparare

Come valuti il lavoro da te svolto

Tab. 3 – Griglia di autovalutazione da parte dello studente (lavoro completo)

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE DA PARTE DELLO STUDENTE				
UdA: "NOI E IL TERRITORIO"				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Comunico con i pari, socializzo esperienze e saperi, ascolto e interagisco				
Mi relaziono con i docenti e altre figure adulte				
Sono disponibile alla cooperazione, all'assunzione di incarichi e a portarli a termine				
Comunico con scioltezza, coerenza e precisione.				
Sono capace di ascoltare				
Utilizzo il linguaggio adeguato al contesto, allo scopo e ai destinatari				
Utilizzo i motori di ricerca, strumenti digitali per reperire informazioni utili e pertinenti alla realizzazione del lavoro				
Utilizzo il PC e i software specifici per realizzare il lavoro				
Stabilisco collegamenti culturali				
Individuo e utilizzo elementi culturali utili ad arricchire e completare il lavoro				
Individuo e utilizzo strumenti matematici utili a completare il lavoro				
Individuo e utilizzo strumenti e concetti tecnologici utili a completare il lavoro				
Trasferisco i miei saperi adattandoli ai contesti individuandone i collegamenti				
Rifletto su ciò che ho imparato e sul mio lavoro				
Di fronte alla crisi sono in grado di scegliere tra più strategie, quella più adeguata				
Assumo decisioni efficaci dopo averle valutate				
Dopo aver analizzato la consegna, pianifico le fasi di lavoro, mi organizzo e rispetto i tempi				
Formulo idee nuove e originali, elaboro nuove modalità di lavoro				
Valuto il mio lavoro intervenendo con le necessarie correzioni				
Sono autonomo nello svolgimento di un compito, nella scelta di strumenti e/o informazioni anche in situazioni nuove e problematiche				

Conclusioni

Le riflessioni illustrate nella prima parte del presente contributo ci hanno permesso di evidenziare il valore dell'educazione al patrimonio e l'importanza di affrontare questo tema a scuola con spirito critico, cercando il più possibile di offrire agli studenti e alle studentesse esperienze reali, a partire dal territorio in cui vivono. È stato spiegato quanto l'*outdoor education* rappresenti un'opportunità preziosa per sviluppare una didattica per competenze che sia stimolante e motivante per docenti e studenti.

L'UdA proposta rappresenta un esempio concreto di attività in grado di

evidenziare le potenzialità dell'*outdoor education* per percorsi finalizzati all'educazione al patrimonio attraverso una didattica *place-based*.

Bibliografia

- Antonacci F., Guerra M. (a cura di) (2018), *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Castiglioni B. (2022), *Paesaggio e società. Una prospettiva geografica*, Carocci, Roma.
- Cerutti S., Cottini A., Menzardi P. (2021), *Heritography. Per una geografia del patrimonio culturale vissuto e rappresentato*, Aracne, Roma.
- Farnè R., Agostini F. (a cura di) (2014), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari, Reggio Emilia.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Gavinelli D. (2012), Il paesaggio: percorsi multidisciplinari, segni culturali, significati geografici, in Dal Borgo A.G., Gavinelli D. (a cura di), *Il Paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio* (pp. 211-36), Mimesis, Milano-Udine.
- Giorda C., Rosmo C. (2021), Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, place-based e outdoor education, *Ambiente società territorio*, 1-2, pp. 15-21.
- Pettenati G. (2019), *I paesaggi culturali Unesco in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Schmidt Di Friedberg M. (2004), *L'arca di Noè. Conservazionismo tra natura e cultura*, Giappichelli, Torino.
- Terrusi M. (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Turco A. (2010), *Configurazioni della territorialità*, FrancoAngeli, Milano.
- Zanolin G. (2022), *Geografia dei parchi nazionali italiani*, Carocci, Roma.

La riconnessione con la natura: un imperativo educativo per il benessere e la sostenibilità nell'ambito dell'educazione civica

di Isabel de Maurissens, Maria Chiara Pettenati

L'articolo esplora l'importanza di reintegrare la natura come componente fondamentale dell'insegnamento di educazione civica, in risposta alle crisi ambientali e al crescente distacco delle giovani generazioni dal mondo naturale. Le autrici sottolineano come la riconnessione con la natura non sia solo un principio teorico, ma una necessità pratica, sostenuta da evidenze scientifiche che dimostrano i benefici sulla salute mentale e sul benessere complessivo degli studenti. Attraverso l'analisi di progetti educativi e sperimentazioni condotte anche da Indire, l'articolo evidenzia l'urgenza di superare il dualismo tra uomo e natura, promuovendo una pedagogia ecologica che possa trasformare il modo in cui le future generazioni vivono e comprendono l'ambiente. Viene suggerito che il quadro delle competenze europee del *Green Comp* da una parte e la teoria del riconciliamento (Mansion, 2022) dall'altra possano essere una buona base da integrare nella revisione dell'educazione civica in Italia per preparare gli studenti a una cittadinanza attiva e consapevole in un mondo sostenibile.

Introduzione

Nel contesto del progetto Green it UP!, durante il Forum Nazionale sull'educazione civica tenutosi a Roma il 23 aprile 2024, è stato evidenziato un tema di cruciale importanza nell'ambito dell'educazione civica: la necessità di una riconnessione con la natura come strumento di salute pubblica e di formazione civica.

L'Italia, che detiene uno dei patrimoni culturali e naturali più ricchi al mondo, con il 5% del patrimonio mondiale e il maggior numero di siti inclusi nella lista del Patrimonio Mondiale dell'Unesco, mostra segnali preoccupanti di un progressivo distacco verso il proprio territorio. Questa tendenza è particolarmente evidente nelle giovani generazioni, in cui il legame con la natura sta rapidamente scomparendo, specialmente nell'età adolescenziale.

Il tema della valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale non si limita alla semplice conservazione di luoghi e monumenti, ma coinvolge profondamente la relazione che le persone, specialmente i giovani, sviluppano con essi. In questo contesto, il noto ecologo e scrittore Robert Pyle ha introdotto il concetto di “estinzione dell’esperienza della natura”, un fenomeno che descrive la perdita progressiva del contatto diretto con la natura. Secondo Pyle, man mano che la società si allontana dalla natura, perdiamo non solo la nostra connessione con il mondo naturale, ma anche la capacità di apprezzarlo e di meravigliarci di fronte a esso. Questa alienazione, particolarmente evidente tra i giovani, rischia di privarci della nostra capacità di comprendere e rispettare il mondo naturale. Pyle afferma: «Conosciamo il mondo sempre di più, ma lo sperimentiamo sempre di meno» (Pyle, 1993), evidenziando un paradosso della modernità che vede una crescente conoscenza teorica della natura, ma una riduzione dell’interazione diretta con essa. Questa disconnessione potrebbe avere gravi conseguenze non solo sul benessere individuale, ma anche sulla capacità delle nuove generazioni di affrontare le sfide ambientali con la consapevolezza necessaria.

La riconnessione con la natura al servizio del benessere e della giustizia sociale ambientale

La teoria di Pyle sottolinea l’importanza di reintrodurre esperienze naturali nell’educazione, specialmente durante l’infanzia e l’adolescenza. Queste esperienze non devono essere limitate a sporadiche attività all’aperto, ma devono essere parte integrante del processo educativo, sia fuori che dentro la scuola. La biofilizzazione delle scuole e pratiche come il *depaving* – ovvero la rimozione del cemento dalle aree di ricreazione scolastiche per favorire il contatto diretto con la terra – rappresentano passi concreti in questa direzione. Tali interventi sono supportati da evidenze scientifiche che ne dimostrano benefici significativi sulla salute mentale dei bambini. Ricerche recenti hanno evidenziato che gli spazi verdi nelle scuole, quando progettati in modo strategico per sostituire aree cementificate, possono ridurre l’inquinamento atmosferico e, in particolare, diminuire l’ansia e lo stress tra gli studenti. Questo miglioramento nel benessere mentale è attribuito al contatto diretto con la natura, che stimola un senso di calma e riduce i livelli di ansia (Maher, Karloukovski, Gonet *et al.*, 2022).

L’educazione civica, con il suo obiettivo di formare cittadini consapevoli e responsabili, può giocare un ruolo cruciale in questo processo. Attraverso l’incoraggiamento di attività all’aperto, esplorazioni sul campo e una pedagogia che metta al centro la natura come maestro, è possibile coltivare una

generazione che non solo protegga il patrimonio culturale e ambientale, ma che lo viva e lo apprezzi profondamente. Un esempio di pratica educativa che si muove in tal senso è l'esperienza che proprio quest'anno prenderà avvio con il progetto *Strade Maestre*¹, un percorso educativo che si svolge nell'arco del prossimo anno scolastico e coinvolge gli studenti degli ultimi 3 anni delle scuole superiori in un viaggio a piedi attraverso l'Italia. L'iniziativa combina camminate, vita comunitaria e visite a siti culturali e naturali, con l'obiettivo di apprendere attraverso l'esperienza diretta e promuovere la relazione con il territorio. Gli studenti, accompagnati da insegnanti e guide, vivranno un'esperienza formativa unica e immersiva. Certamente è un'esperienza riservata a pochi, ma potrebbe essere utile comprendere quanto questa favorisca non solo gli strumenti tipici dell'apprendimento come la memoria, l'attenzione e la concentrazione, ma anche il benessere complessivo degli studenti e infine le loro performance ma anche le competenze che svilupperanno proprio rispetto al territorio.

Per tutti coloro che non hanno l'occasione di partecipare a una "scuola in cammino" possiamo tuttavia domandarci: nell'arco della giornata scolastica, quanto tempo gli alunni passano fuori dalle mura? La ricerca scozzese *Teaching, Learning and Play in the Outdoors: a survey of provision in 2022* indica che il tempo dedicato all'apprendimento all'aperto è significativamente inferiore rispetto a quello passato al chiuso. Le scuole che offrono più di 10 minuti settimanali di attività all'aperto tendono a essere piccole, con meno di 100 studenti. Il rapporto di *NatureScot* evidenzia come l'apprendimento all'aperto sia ancora limitato, con la maggior parte delle scuole che dedica la maggior parte del tempo all'interno delle mura scolastiche.

Questa situazione è una delle ragioni per cui Indire, anche attraverso i suoi movimenti di innovazione tra cui quello di *Piccole Scuole*², sostenendo che più la scuola è piccola, maggiori sono le opportunità per gli alunni di trascorrere tempo in natura. «Le relazioni sono sostituite dalle connessioni» afferma il filosofo berlinese di origine sudcoreana Byung-Chul Han (2016, p. 9), eppure la call *Piccole Scuole in azione* per gli obiettivi dell'Agenda 2030 lanciata dal gruppo di ricerca Indire sulle piccole scuole ha il merito di aver riunito delle esperienze che non parlano solo di connessioni ma anche di relazioni: qualcosa sfugge sempre alla standardizzazione, all'uniformità, all'appiattimento e alle connessioni. E forse questa è proprio una caratteristica delle piccole scuole (de Maurissens, Pettenati, 2021). Le piccole scuole offrono un ambiente che facilita l'apprendimento all'aperto, favorendo un contatto diretto e continuo con l'ambiente naturale, essenziale per il benessere e lo sviluppo degli studenti.

1. www.strademaestre.org/#.

2. piccolescuole.indire.it/.

Promuovere la natura nel quadro europeo del GreenComp

La riconnessione con la natura non è solo un principio teorico, ma un'esigenza pratica riconosciuta anche dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che ha sottolineato come l'esposizione agli spazi verdi sia inversamente correlata a molte delle principali cause di mortalità globale. L'OMS ha riconosciuto che pochi interventi di sanità pubblica possono offrire eguagliabili benefici rispetto agli spazi verdi (Organizzazione Mondiale della Sanità, Ufficio Regionale per l'Europa, 2016). L'esposizione agli spazi verdi è inversamente associata a nove delle dieci principali cause mondiali di mortalità identificate dall'OMS, che insieme rappresentano il 55% dei 55,4 milioni di decessi nel mondo. In particolare, per i giovani, il rischio di sviluppare disturbi psichiatrici (come disturbi della personalità, alimentari, ossessivo-compulsivi, nevrotici e correlati allo stress, depressivi, bipolari, dell'umore, schizofrenia e tossicodipendenza) è significativamente più elevato nelle persone cresciute lontano dagli spazi verdi.

Non a caso, “promuovere la natura” è una delle 12 competenze del Green Comp, il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, progettato per guidare l'educazione verso la promozione di comportamenti ecologicamente responsabili. Il Green Comp definisce competenze necessarie per comprendere e affrontare le sfide ambientali, come la consapevolezza ecologica, il pensiero sistemico e la capacità di agire in modo sostenibile. Integrando questi principi in tutti gli ambiti dell'istruzione e della formazione, il Green Comp potrebbe diventare il quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti nell'ambito dell'educazione civica, contribuendo a una rinnovata definizione dell'identità ambientale che, negli ultimi 20 anni, ha acquisito un ruolo sempre più rilevante nella trasformazione della società verso obiettivi di sostenibilità, equità e giustizia sociale.

L'ultimo rapporto della Rete Eurydice, *Learning for Sustainability in Europe: Building Competences and Supporting Teachers and Schools* (2024), esplora lo sviluppo delle competenze sostenibili tra gli studenti e il supporto fornito a insegnanti e scuole nei 39 sistemi educativi europei per facilitare la transizione verde. Come sottolinea Pettenati:

Per preparare efficacemente gli studenti ad affrontare la transizione verde e a promuovere un futuro sostenibile, è essenziale integrare le competenze di sostenibilità in modo olistico nel curriculum e fornire a insegnanti e dirigenti scolastici una formazione e un orientamento adeguati (Pettenati, 2024).

Il rapporto analizza come questo avvenga nei sistemi educativi europei, valutando l'integrazione delle competenze di sostenibilità nei curricula, il

ruolo degli insegnanti e dei dirigenti nella promozione della sostenibilità, la leadership scolastica orientata alla sostenibilità e le misure di sostegno offerte ai docenti. Infine, il rapporto discute l'approccio alla sostenibilità nelle scuole, inclusi il sostegno, l'orientamento, gli incentivi e il monitoraggio dell'integrazione dell'apprendimento per la sostenibilità nelle attività scolastiche.

Riconciliarsi con la natura nella formazione civica

In particolare, per quanto riguarda la promozione della natura, è necessario avviare una riforma basata su un rapporto diverso con la natura, come teorizzato da Hubert Mansion con il "riconcilismo". La pedagogia del riconcilismo (Mansion, 2022) sottolinea l'urgenza di riconciliarsi con la natura, superando il dualismo occidentale. La cultura giudeo-cristiana, che ci ha separati dalla natura, è una delle principali cause di questa alienazione. Come afferma Mansion:

La nostra crudeltà verso il mondo animale e vegetale, la grossolanità con cui li trattiamo, non derivano affatto, come si dice spesso, da una mancanza di educazione. È al contrario la nostra educazione che li autorizza e li giustifica (Mansion, Martin, de Maurissens, 2024).

Mansion propone appunto una nuova pedagogia, quella del riconcilismo, volta a ristabilire un legame armonioso tra l'uomo e la natura. Questa riconciliazione deve iniziare dall'educazione, ma Mansion riconosce che le strutture istituzionali e la burocrazia esistenti spesso limitano le opportunità per i giovani di interagire in modo significativo con la natura. L'obiettivo del riconcilismo è quindi trasformare non solo il modo in cui insegniamo la natura, ma anche il modo in cui viviamo in essa, promuovendo esperienze dirette e autentiche con il mondo naturale, capaci di ridefinire il nostro posto come esseri viventi in un ecosistema più vasto e interconnesso.

La recente lettera aperta alle scuole³, sottoscritta da varie associazioni e supportata dalle autrici, va proprio in questa direzione. La lettera invita a firmare per una riforma ecologica della scuola italiana, sottolineando l'urgenza di superare il dualismo tra umanità e natura e promuovere un'educazione integrata e sistemica. Si richiede al Ministro dell'Istruzione di rivedere l'impianto educativo attuale, includendo una formazione ecologica trasversale, e ai dirigenti scolastici di costruire curricula centrati sull'educazione ecologi-

3. drive.google.com/file/d/1Jdy5wM9JCs5OnnZBn25hkaKLiyRmUYMK/view.

ca. Gli insegnanti sono chiamati a formarsi secondo principi ecologici, mentre studenti, genitori e società civile sono invitati a partecipare attivamente a questo processo di trasformazione educativa.

Anche in Italia non sono mancate sperimentazioni innovative nel campo dell'educazione civica. Nel 2022, uno studio sperimentale di Indire (de Maurissens, Mansion, Niewint, 2022) ha coinvolto insegnanti e alunni in un progetto mirato a ristabilire il legame con la natura attraverso la formazione degli insegnanti e l'organizzazione di laboratori appositamente progettati. L'obiettivo della ricerca era valutare come questi laboratori influenzassero la comunicazione degli insegnanti con i loro studenti riguardo le questioni ambientali. I risultati hanno evidenziato, nella maggior parte dei casi, un cambiamento significativo nel discorso pedagogico, caratterizzato da un maggiore utilizzo dei sensi e un approccio più positivo. La valutazione è stata condotta utilizzando la scala "Connectedness to Nature-Children", la "Children's Environmental Perceptions Scale", la "Children's Inclusion of Nature in Self Scale", e un metodo visivo innovativo noto come "VINA Test Visual Nature Footprint". Considerando la crescente ansia ecologica che affligge le giovani generazioni, questa strategia di riconnessione con la natura potrebbe dimostrarsi particolarmente efficace tra il personale docente.

Conclusioni

Se da una parte non vogliamo avere una cultura della patria che sia completamente "deterrestrata", è necessario introdurre la natura come partner educativo.

Sguazzare con i piedi nudi nel fango o nell'erba umida, esperienze che abbiamo vissuto fin dall'apparizione dell'essere umano sulla Terra, stanno diventando sempre più rare, mentre mandare messaggi attraverso il mondo alla velocità della luce non suscita più alcuna meraviglia (Mansion, 2022).

Questa è «l'estinzione dell'esperienza della natura» (Pyle, 1993). Dall'altra parte, il quadro delle competenze europee in termini di sostenibilità, come delineato dal Green Comp, offre una solida base per riallineare l'educazione civica in Italia a un modello che promuova un'identità ambientale condivisa e che sostenga la realizzazione del Green Deal. Integrazione e pensiero sistemico devono guidare la formazione delle nuove generazioni, affinché possano sviluppare non solo la conoscenza, ma anche la capacità di agire consapevolmente e responsabilmente verso un futuro sostenibile. Il riconciliamento con la natura proposto da Hubert Mansion può essere integrato nelle quattro competenze

proposte dal Green Comp: Incorporare i valori della sostenibilità; abbracciare la complessità nella sostenibilità; per avere una visione di futuro sostenibile e agire con e per la natura. Può diventare strumento indispensabile per una riforma educativa che ponga al centro la natura e l'umanità in un equilibrio rinnovato, capace di affrontare le sfide ambientali con una prospettiva realmente trasformativa così come proposto dall'art. 9 Cost.⁴ poiché sottolinea il ruolo dello Stato nella promozione della cultura, della scienza, e nella protezione dell'ambiente e del patrimonio culturale. Per i giovani, questo si traduce in un impegno a educarli e sensibilizzarli su tematiche di sostenibilità, tutela del patrimonio e sviluppo culturale, incoraggiando la loro partecipazione attiva alla vita civile e la loro responsabilità verso la conservazione e valorizzazione del patrimonio nazionale. È solo nella "relazione" e nella riconnessione dei giovani con il loro prezioso territorio che ciò potrà realizzarsi il dettame costituzionale.

Bibliografia

- De Maurissens I., Pettenati MC. (2021), *Piccole Scuole in azione per gli obiettivi dell'Agenda 2030, I quaderni delle piccole scuole*, 2(2), testo disponibile al sito: piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/07/quaderno_2_storie.pdf.
- De Maurissens I., Mansion H., Niewint-Gori J. (2024), *Reconnecting to Nature Through Civic Education: The Role of Schools in Fostering Environmental Identity*, *Form@re*, 24(1), pp. 133-153.
- European Commission (2022), *GreenComp: The European sustainability competence framework*, Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2022), *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Maher B., Karloukovski V., Gonet T., Wang H., Bannan T. (2022), *Protecting playgrounds: Local-scale reduction of airborne particulate matter concentrations through particulate deposition on roadside "tredges" (green infrastructure)*, *Scientific Reports*, 12, 14236.
- Mannion G., Ramjan C., McNicol S., Sowerby M., Lambert P. (2023), *Teaching, Learning and Play in the Outdoors: a survey of provision in 2022*, *NatureScot Research Report 1313*.

4. «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio, il patrimonio storico e artistico della Nazione e l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali». Questa modifica ha aggiunto la tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi, nonché il riferimento agli animali, ampliando così l'impegno della Repubblica nella protezione e conservazione del patrimonio naturale, in un'ottica che guarda anche alle future generazioni.

- Mansion H. (2022), *Le Réconcilisme: Réconcilier l'Homme avec la Nature*, Éditions de l'Écologie, Paris.
- Mansion H., Martin M., de Maurissens I. (2024), *Et si nous étions la nature? Manuel pour la transition écologique à destination des enseignants, sous la direction de l'Université dans la nature*, Institut la Banque européenne d'investissement (BEI) (in stampa)
- Norwood M.F., Lakhani A., Kendall E. (2021), Teaching traditional indoor school lessons in nature: The effects on student learning and behaviour, *Landscape and Urban Planning*, 206, 103963.
- Pettenati M.C. (2022), *Sostenibilità, dalla rete Eurydice un nuovo volume sulle competenze green nei 39 sistemi educativi europei*, Unità italiana di Eurydice, INDIRE.
- Pyle R.M. (1993), *The Thunder Tree: Lessons from an Urban Wildland*, Oregon State University Press, Boston.
- Strade Maestre, www.strademaestre.org/.

L'Agenda 2030 a scuola. *Un approccio interdisciplinare e partecipativo*

di *Angela Caruso*

L'Agenda 2030 e il ruolo cruciale dell'istruzione

L'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite nel 2015, rappresenta un impegno globale senza precedenti per affrontare le sfide socio-economiche e ambientali più urgenti del nostro tempo. Con i suoi 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), stabilisce un quadro ambizioso per la creazione di un futuro più equo, prospero e sostenibile entro il 2030. In questo contesto, l'istruzione emerge come un pilastro fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030, di cui essa stessa fa parte in quanto figura come obiettivo n. 4 "istruzione di qualità". Quest'ultima, infatti, svolge un ruolo cruciale nella promozione dello sviluppo sostenibile, fornendo agli individui le conoscenze, le competenze e le prospettive necessarie per comprendere le complesse sfide globali e contribuire attivamente al loro superamento (Unesco, 2017).

Affrontare le sfide dell'Agenda 2030 attraverso l'istruzione richiede un approccio integrato e olistico. Non si tratta solo di trasmettere informazioni sugli SDGs, ma di adottare un approccio trasformativo che coinvolga gli studenti in un processo di apprendimento significativo, critico e partecipativo (Sterling, 2010). È necessario che la didattica non si limiti a una comprensione teorica delle questioni globali, ma includa anche una dimensione pratica, che metta in gioco la capacità di analizzare, riflettere e agire in modo proattivo, al fine di promuovere un cambiamento positivo (Wals, 2014).

Un approccio trasformativo all'educazione per lo sviluppo sostenibile implica l'adozione di metodologie didattiche innovative che favoriscano la partecipazione attiva degli studenti, incoraggiandoli a diventare agenti di cambiamento nella loro comunità e oltre. Questo tipo di educazione mira a sviluppare competenze socio-emotive fondamentali, come la collaborazione, la comunicazione e il pensiero critico, che sono essenziali per affrontare le sfide globali in modo efficace e sostenibile (Nussbaum, 2010).

L'Agenda 2030 pone l'istruzione al centro della sua visione per un futuro sostenibile, riconoscendo il suo ruolo chiave nella formazione di cittadini globali consapevoli e responsabili. L'integrazione degli SDGs nei programmi di studio scolastici rappresenta una straordinaria opportunità per trasformare l'educazione e preparare le nuove generazioni a contribuire in modo significativo alla realizzazione di un mondo più giusto e sostenibile (Unesco, 2015).

Agenda 2030 e istruzione: formare cittadini del mondo attraverso un curriculum integrato

Integrando l'Agenda 2030 nei curricula scolastici, le scuole possono avviarsi verso una trasformazione fondamentale, preparando gli studenti a diventare cittadini globali consapevoli e responsabili. Questo processo richiede una profonda revisione dei curricula, affinché le sfide globali non siano più trattate come argomenti separati, ma come questioni interconnesse che attraversano e integrano diverse discipline.

L'Agenda 2030, con i suoi 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, offre una panoramica delle complesse sfide sociali, ambientali ed economiche che il mondo deve affrontare. Incorporare questi obiettivi nei curricula scolastici non significa semplicemente aggiungere nuovi argomenti, ma piuttosto ripensare l'intero approccio educativo per fornire agli studenti una visione sistemica e interdisciplinare. Ad esempio, la sostenibilità ambientale potrebbe essere esplorata attraverso la scienza e la geografia, mentre le implicazioni sociali ed economiche potrebbero essere analizzate attraverso la storia e le scienze sociali. Questo tipo di integrazione richiede un curriculum che incoraggi la connessione tra le diverse materie e stimoli un apprendimento che vada oltre i confini tradizionali delle singole discipline. Gli studenti non si limitano a studiare la sostenibilità in teoria, ma partecipano a progetti concreti che li coinvolgono nella risoluzione di problemi reali. Attraverso attività pratiche come progetti di ricerca, discussioni in classe e collaborazioni con la comunità, gli studenti apprendono ad applicare le loro conoscenze per affrontare le sfide globali. Un approccio che non solo arricchisce la loro preparazione scolastica, ma li incoraggia a diventare pensatori critici e innovativi.

Un altro aspetto cruciale è lo sviluppo delle competenze trasversali. Oltre alla comprensione dei contenuti, è fondamentale che gli studenti acquisiscano competenze come il problem solving, l'adattabilità, e la gestione del tempo. La capacità di affrontare problemi complessi e di adattarsi ai cambiamenti è essenziale in un mondo in rapido mutamento. Le competenze digitali e la consapevolezza interculturale sono altrettanto importanti, poiché permettono

agli studenti di utilizzare la tecnologia in modo critico e di apprezzare e comprendere le diverse culture e prospettive.

L'integrazione dell'Agenda 2030, infine, promuove un senso di empatia e responsabilità. Attraverso il curriculum, gli studenti sono incoraggiati a riflettere sulle conseguenze globali delle loro azioni e a sviluppare una mentalità globale. Questo tipo di educazione non solo prepara gli studenti a essere partecipanti attivi nella loro comunità, ma li equipaggia anche per affrontare le sfide globali con creatività, competenza e un forte senso di giustizia sociale.

Il ruolo del pensiero critico nell'Agenda 2030

Il pensiero critico è una competenza essenziale nell'educazione per lo sviluppo sostenibile, in quanto consente agli studenti di analizzare in modo approfondito le questioni complesse, valutare diverse prospettive e prendere decisioni informate e consapevoli. In questo contesto, lo sviluppo del pensiero critico diventa cruciale per comprendere le sfide globali dell'Agenda 2030 e per trovare soluzioni innovative e sostenibili (Brookfield, 2012).

Per promuovere il pensiero critico negli studenti, è fondamentale adottare una serie di strategie didattiche che incoraggino la riflessione, l'analisi e la valutazione critica delle informazioni. Queste strategie possono includere l'uso di domande che stimolano la riflessione e l'approfondimento, e l'analisi di casi di studio complessi che richiedono di esaminare diversi punti di vista e di considerare le implicazioni delle decisioni prese.

Le discussioni di gruppo e i dibattiti sono altrettanto importanti per promuovere il pensiero critico. Queste attività offrono agli studenti l'opportunità di confrontarsi con le idee e le opinioni degli altri, di argomentare le proprie posizioni e di sviluppare la capacità di ascoltare e rispondere in modo costruttivo e rispettoso. Il confronto e la negoziazione di idee diverse favoriscono lo sviluppo di una comprensione più approfondita e sfumata delle questioni globali (Mercer, 2008).

L'uso di fonti di informazione diverse e l'analisi critica dei media sono ulteriori strategie efficaci per sviluppare il pensiero critico. Gli studenti devono essere incoraggiati a valutare la credibilità e l'affidabilità delle fonti, a riconoscere i bias e a identificare le manipolazioni e le distorsioni dell'informazione. Questo li aiuta a diventare consumatori di informazioni più consapevoli e a sviluppare una comprensione più critica e informata delle questioni globali.

Inoltre, il pensiero critico può essere sviluppato attraverso attività che promuovono la risoluzione creativa dei problemi e l'innovazione. Gli studenti devono essere incoraggiati a esplorare soluzioni alternative, a speri-

mentare e a imparare dagli errori. Un approccio questo che stimola la creatività e l'innovazione, fondamentali per affrontare le sfide globali in modo sostenibile e trasformativo (Robinson, 2011).

Il pensiero critico è una competenza fondamentale nell'educazione per lo sviluppo sostenibile (Pasquinelli d'Allegra, 2011).

Attraverso l'adozione di strategie didattiche che promuovono la riflessione, l'analisi critica e la valutazione informata, è possibile preparare gli studenti a comprendere e affrontare in modo efficace le complesse sfide dell'Agenda 2030. Sviluppando il pensiero critico, gli studenti diventano cittadini globali più consapevoli e responsabili, capaci di contribuire attivamente alla costruzione di un futuro sostenibile e inclusivo.

Un approccio metacognitivo per una sostenibilità globale. Formare cittadini consapevoli con l'Agenda 2030

La metacognizione, ovvero la consapevolezza e il controllo sui propri processi cognitivi, gioca un ruolo cruciale nell'educazione alla sostenibilità, specialmente quando si allinea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) dell'Agenda 2030. Questo approccio implica non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche una riflessione attiva su come applicarle per affrontare le sfide ambientali e sociali del nostro tempo. Invece di limitarsi a esercizi standardizzati, è fondamentale incoraggiare gli studenti a identificare e analizzare situazioni concrete dove le loro competenze possono fare la differenza, rendendo l'apprendimento più significativo e pertinente (Meirieu, 2007). Il ruolo del docente diventa essenziale nel facilitare questo processo, adottando un approccio interdisciplinare che integra diverse aree del sapere per esplorare le complessità delle sfide globali e stimolare una riflessione critica (MIUR, 2012; Ambel, 2012). Le metodologie didattiche dovrebbero favorire la partecipazione attiva e la collaborazione, utilizzando approcci come il Problem-Based Learning (PBL) e il Project-Based Learning (PjBL), che permettono agli studenti di affrontare e risolvere problemi reali legati all'Agenda 2030, lavorando in gruppo e applicando conoscenze acquisite in contesti concreti (Bell, 2010). Tali metodi promuovono abilità di problem solving, pensiero critico, collaborazione e comunicazione, rendendo l'apprendimento più coinvolgente e pratico.

L'uso di attività pratiche e motivanti, come simulazioni, giochi di ruolo e visite sul campo, arricchisce l'esperienza didattica e favorisce una comprensione più profonda delle sfide globali (Dematteis, 2011).

La ricerca sul campo, le interviste con membri della comunità e l'analisi dei dati locali permettono agli studenti di immergersi direttamente nella real-

tà, acquisendo una prospettiva tangibile e approfondita delle questioni legate agli SDGs e sviluppando competenze essenziali per affrontare le sfide future con consapevolezza e impegno. Adottare un approccio metodologico attivo e partecipativo non solo prepara gli studenti a diventare cittadini globali responsabili e informati, ma li coinvolge direttamente nella costruzione di un futuro sostenibile e inclusivo.

Formazione degli insegnanti: pilastro per l'educazione all'Agenda 2030

La formazione degli insegnanti è fondamentale per l'efficacia dell'educazione all'Agenda 2030. I docenti devono acquisire competenze specifiche per guidare gli studenti attraverso un percorso di apprendimento significativo e coinvolgente, promuovendo un approccio trasformativo nell'insegnamento delle tematiche legate agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs). Corsi di formazione specifici sull'Agenda 2030 devono essere sviluppati in cooperazione con gli insegnanti stessi, coinvolgendoli attivamente nel processo di progettazione e sviluppo (Unesco, 2017).

È essenziale che la formazione dei docenti sia pratica e laboratoriale, offrendo esperienze dirette che permettano di applicare immediatamente le conoscenze acquisite. Gli insegnanti devono poter partecipare a immersioni sul campo che consentano di osservare e sperimentare direttamente le sfide globali e le soluzioni sostenibili in azione. Ad esempio, visite a comunità sostenibili, progetti di conservazione ambientale e iniziative di sviluppo locale possono fornire preziose opportunità di apprendimento.

Cruciale, inoltre, integrare pratiche innovative e tecnologiche nella formazione dei docenti. Tecnologie educative avanzate, come la realtà virtuale e aumentata, possono offrire esperienze immersive che rendono l'apprendimento degli SDGs più coinvolgente e tangibile. L'uso di piattaforme digitali e risorse online permette agli insegnanti di accedere a un'ampia gamma di materiali didattici e di collaborare con colleghi e esperti a livello globale.

L'intelligenza artificiale (IA) rappresenta un altro strumento potente che può essere integrato nella formazione degli insegnanti. Attraverso l'IA, è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento in base alle esigenze individuali dei docenti, offrendo feedback immediato e suggerimenti per migliorare le pratiche didattiche. Inoltre, l'IA può aiutare a analizzare i dati educativi per identificare le aree di miglioramento e sviluppare strategie di insegnamento più efficaci.

I corsi di formazione devono mettere gli insegnanti al centro del processo di apprendimento, fornendo loro competenze, risorse e prospettive ne-

cessarie per affrontare le sfide globali in modo efficace. Questo include la comprensione approfondita degli SDGs e delle questioni globali connesse, nonché l'adozione di un approccio interdisciplinare per creare un ambiente di apprendimento multidimensionale e stimolante.

La formazione dei docenti dovrebbe fornire strumenti pratici per integrare l'Agenda 2030 nei programmi di studio, utilizzando risorse educative innovative che rendano l'apprendimento coinvolgente e accessibile agli studenti di diverse età e background. Ciò, come visto in precedenza, può includere l'uso di progetti di apprendimento basati su problemi (PBL), laboratori interattivi e attività collaborative che promuovono il pensiero critico e la creatività.

La formazione degli insegnanti dovrebbe anche promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli insegnanti, come l'empatia, la consapevolezza interculturale, la collaborazione e il pensiero critico, per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso delle diversità (Riva, 2019).

La formazione degli insegnanti, inoltre, dovrebbe essere vista come un processo continuo e in evoluzione, coinvolgendo la partecipazione attiva degli insegnanti in comunità di pratica, reti professionali e programmi di sviluppo professionale continuo. Questo permette agli insegnanti di rimanere aggiornati sulle ultime tendenze e pratiche nell'insegnamento dell'Agenda 2030, preparandoli a creare un ambiente di apprendimento stimolante e significativo per preparare gli studenti a diventare cittadini del mondo consapevoli, attivi e responsabili (Bocchi, 2018).

Infine, è importante considerare l'implementazione di feedback costruttivi e valutazioni continue durante i corsi di formazione, per assicurare che le competenze acquisite siano effettivamente trasferite in pratica nelle aule scolastiche. In questo modo, la formazione dei docenti può evolversi costantemente, rispondendo alle esigenze emergenti e alle sfide globali in continua trasformazione (Guskey, 2002).

Caso di studio: un lago in città, la storia di resilienza e sostenibilità del Lago Ex Snia-Viscosa

Il Lago Ex Snia-Viscosa, conosciuto anche come Lago Bullicante, è un significativo esempio di come la scoperta e la conservazione di un ecosistema urbano possano riflettere e amplificare i principi della sostenibilità. Situato a Roma, tra i quartieri Pigneto, Via Prenestina, Via di Portonaccio e Casal Bertone, il lago ha una storia complessa che illustra le interazioni tra sviluppo urbano e protezione ambientale.

Il lago è emerso nel 1992 in seguito a un incidente durante la costruzione di un grande centro commerciale. Prima di tale evento, il sito era stato sede della fabbrica CISA Viscosa, chiusa nel 1954, e successivamente integrato nel patrimonio della SNIA Viscosa nel 1969. L'esistenza di un lago sotterraneo rimase sconosciuta fino a quando, durante i lavori, fu scoperta una zona acquifera a dieci metri di profondità. L'inondazione che ne derivò portò alla formazione del lago.

Ulteriori scavi rivelarono una seconda zona acquifera di acqua minerale originaria dei Colli Albani. La combinazione di questi acquiferi provocò l'emergere di un lago naturale, che si stabilì come un ecosistema unico all'interno di un'area urbanizzata.

L'emergere del lago sollevò gravi preoccupazioni. La ditta di costruzione, nel tentativo di evitare ritardi, deviò l'acqua nel sistema fognario, causando un sovraccarico e la rottura delle condotte, con conseguente inondazione di Largo Preneste. Questo evento impedì ulteriori sviluppi edilizi e portò alla formazione definitiva del lago.

La legalità del progetto edilizio fu contestata, portando a una denuncia presso la Procura della Repubblica di Roma. Le indagini confermarono l'illegalità delle concessioni edilizie e delle strutture costruite, culminando con l'Ordinanza n.155 del 1993 che ordinò la demolizione delle costruzioni incompiute. Tuttavia, il ricorso del costruttore fu parzialmente accolto nel 2010 a causa della mancata difesa del Comune.

Nel 2020, il Presidente della Regione Lazio firmò il Decreto istituendo il Monumento Naturale Lago Ex SNIA-Viscosa. Nonostante questo riconoscimento, il lago è minacciato da progetti di sviluppo intensivo nelle sue vicinanze, che mettono a rischio la sua flora e fauna. Il lago ospita 71 specie di uccelli, tra cui il Martin Pescatore, oltre a libellule, lucciole, rettili e mammiferi.

Il Lago Ex Snia-Viscosa offre lezioni preziose sulla sostenibilità e sulla gestione ambientale. Esso può servire come caso di studio per educare su:

- interazione tra urbanizzazione e natura, ovvero mostra come le attività edilizie possano avere impatti inaspettati e come gli ecosistemi possano emergere e adattarsi in contesti urbanizzati;
- leggi e regolamenti ambientali, mettendo in evidenza l'importanza delle normative ambientali e le conseguenze di progetti non conformi;
- partecipazione e attivismo civico, con il ruolo dei comitati cittadini nella protezione degli spazi naturali e nella sorveglianza delle attività edilizie;
- sostenibilità e biodiversità: sottolinea il valore della protezione delle aree naturali nelle città e il loro contributo alla biodiversità e alla qualità della vita urbana.

Il Lago Ex Snia-Viscosa dimostra come la scoperta casuale e la successiva protezione di un'area naturale possano servire come simboli di resistenza contro le speculazioni edilizie e opportunità per promuovere una maggiore consapevolezza ambientale, anche contribuendo concretamente a raggiungere alcuni degli SDGs (obiettivi 11, 12, 17 e in parte 15). Un caso di studio che mette in evidenza l'importanza di integrare la sostenibilità nei processi di sviluppo urbano e rappresenta un modello di come la protezione dell'ambiente possa diventare una priorità in contesti altamente urbanizzati (Maggioli Tabusi, 2016).

Dalla teoria alla pratica didattica: creare una radio scolastica per promuovere la sostenibilità

L'educazione alla sostenibilità, dunque, potrebbe diventare un obiettivo cruciale per preparare le future generazioni a fronteggiare le sfide ambientali, sociali ed economiche del nostro tempo.

Un modo innovativo per coinvolgere gli studenti su questi temi potrebbe essere attraverso la creazione di una radio scolastica dedicata agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Un progetto che non solo sensibilizzerebbe gli studenti sui temi della sostenibilità, ma li coinvolgerebbe attivamente in un processo creativo e collaborativo, sviluppando competenze trasversali fondamentali per il loro futuro.

Il progetto mirerebbe a: promuovere la conoscenza e la consapevolezza degli SDGs; sviluppare competenze trasversali come il lavoro di squadra, la comunicazione, la ricerca e l'uso delle tecnologie; stimolare la creatività e il pensiero critico attraverso la produzione di contenuti radiofonici; coinvolgere attivamente gli studenti nella diffusione di informazioni e buone pratiche sulla sostenibilità.

Le principali fasi di lavoro si articolano in: introduzione e pianificazione; ricerca e sviluppo dei contenuti; produzione e trasmissione; diffusione e valutazione. Ogni fase sarebbe progettata per durare circa tre settimane, con incontri settimanali di due ore.

La prima fase del progetto inizierebbe con una lezione introduttiva sugli SDGs dell'Agenda 2030. Gli studenti imparerebbero l'importanza di ciascun obiettivo e discuterebbero su come una radio potrebbe essere uno strumento efficace per promuovere la sostenibilità. Si potrebbero formare gruppi di lavoro, ciascuno con ruoli e responsabilità specifiche: redazione, ricerca, produzione e tecnica.

Durante le sessioni di brainstorming, ogni gruppo proporrebbe idee per i programmi radiofonici, che spazierebbero dal cambiamento climatico alle

energie rinnovabili, dalla biodiversità al consumo responsabile. Si creerebbe un calendario editoriale che definirebbe i temi da trattare settimanalmente, assicurando una copertura equilibrata degli SDGs.

La seconda fase sarebbe dedicata alla ricerca approfondita sui temi selezionati. Gli studenti raccoglierebbero informazioni, dati e notizie, condurrebbero interviste con esperti e raccoglierebbero testimonianze locali. Ogni gruppo si dedicherebbe alla stesura dei copioni per i programmi, che verrebbero poi revisionati e approvati dall'insegnante.

Parallelamente, gli studenti parteciperebbero a workshop tecnici per imparare l'uso dell'attrezzatura radiofonica. Verrebbero introdotti alle tecniche di registrazione e montaggio audio, sviluppando competenze pratiche essenziali per la produzione radiofonica.

Nella terza fase, gli studenti inizierebbero a registrare i loro programmi. Ogni sessione di registrazione sarebbe supervisionata per garantire la qualità del suono e la coerenza dei contenuti. Dopo la registrazione, i programmi verrebbero editati per migliorare la qualità e aggiungere elementi audio come musiche, effetti sonori e jingle.

Una volta completati i programmi, si creerebbe una griglia di programmazione per la trasmissione, che verrebbe pubblicata sul sito della scuola o su una piattaforma di streaming. Gli studenti imparerebbero a gestire il palinsesto e a coordinare le trasmissioni, acquisendo competenze organizzative e di gestione del tempo.

L'ultima fase del progetto si concentrerebbe sulla promozione della radio scolastica e sulla valutazione dei risultati. Gli studenti potrebbero organizzare una campagna di sensibilizzazione tra i loro compagni e il personale scolastico, utilizzando i social media e il sito della scuola per promuovere le trasmissioni.

Le trasmissioni inizierebbero secondo il palinsesto stabilito, e gli studenti monitorerebbero l'audience raccogliendo feedback dagli ascoltatori. Alla fine del progetto, si terrebbe una discussione in classe sui risultati ottenuti e sull'impatto del progetto. Gli studenti rifletterebero sulle competenze acquisite e identificherebbero aree di miglioramento per future iniziative.

Una delle opportunità più entusiasmanti di questo progetto sarebbe la possibilità di creare una rete di scuole in diverse realtà d'Italia. Questa rete permetterebbe agli studenti di collaborare, scambiare idee e condividere le loro esperienze attraverso la radio. Ogni scuola potrebbe contribuire con programmi specifici sui temi di sostenibilità più rilevanti per la propria comunità, creando un mosaico di voci e prospettive diverse.

La collaborazione in rete prevederebbe incontri virtuali tra gli studenti delle diverse scuole, workshop congiunti e la condivisione di risorse e mate-

riali didattici. Un approccio che non solo arricchirebbe il progetto, ma promuoverebbe anche la cittadinanza globale e l'interculturalità, elementi chiave degli SDGs.

Il progetto richiederebbe diverse risorse, tra cui attrezzatura radiofonica (microfoni, mixer, cuffie, software di editing come Audacity) e materiali didattici (libri e articoli sugli SDGs, risorse online, guide alla produzione radiofonica). Sarebbe utile anche coinvolgere esperti di sostenibilità per interviste e consulenze, arricchendo i contenuti dei programmi radiofonici.

Creare una radio scolastica sui temi della sostenibilità rappresenterebbe un'opportunità unica per educare i giovani sui principi dell'Agenda 2030 in modo coinvolgente e pratico. Questo progetto non solo aumenterebbe la consapevolezza ambientale, ma svilupperebbe anche competenze chiave come la comunicazione, la collaborazione e l'uso delle tecnologie. Attraverso la radio, gli studenti diventerebbero protagonisti attivi del cambiamento, contribuendo a diffondere informazioni e buone pratiche all'interno della comunità scolastica e oltre.

Conclusioni: educare per il cambiamento globale

L'educazione per l'Agenda 2030 rappresenta un'opportunità unica per preparare gli studenti a diventare cittadini globali consapevoli, responsabili e attivamente coinvolti nella costruzione di un futuro sostenibile. Integrando i principi e gli obiettivi dell'Agenda 2030 nei programmi scolastici, è possibile promuovere una comprensione interdisciplinare delle sfide globali, sviluppare competenze socio-emotive fondamentali e incoraggiare il pensiero critico e l'innovazione.

La formazione degli insegnanti, l'adozione di metodologie didattiche attive e partecipative e lo sviluppo del pensiero critico sono elementi chiave per raggiungere questi obiettivi. Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nel guidare gli studenti attraverso un percorso di apprendimento significativo e trasformativo, fornendo loro gli strumenti necessari per comprendere e affrontare le complesse sfide globali dell'Agenda 2030.

Promuovere un'educazione trasformativa che abbracci una dimensione pratica e olistica è essenziale per costruire una società sostenibile e inclusiva. Attraverso un approccio educativo integrato, è possibile ispirare e responsabilizzare i cittadini del domani, preparandoli a contribuire attivamente alla realizzazione di un futuro equo e sostenibile per tutti.

Bibliografia scolastica

Scuola primaria

Giunti Scuola: *È tempo di scoprire* include un percorso di educazione civica basato sulla Costituzione e l'Agenda 2030.

Mondadori Scuola: *Il mondo che vorrei* include interviste su temi dell'Agenda 2030, stimolando creatività e pensiero laterale; *Senza frontiere* pone attenzione all'educazione civica legata agli Obiettivi dell'Agenda 2030.

Pearson: offre manuali e sussidiari che promuovono inclusività e competenze trasversali, con inserti sull'educazione civica.

Scuola secondaria di primo grado

Deascuola: *Be Curious!* e *Now* offrono corsi operativi sui temi della sostenibilità e dell'educazione civica; *Insieme per il mondo che vogliamo* stimola riflessione e interazione per nuove dinamiche sociali; *Pianeta Futuro* utilizza storytelling per presentare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile; *Geobase* offre spunti sui temi dell'educazione civica e approfondimenti sull'Agenda 2030.

LaScuola: *Pianeta in gioco 2030* intreccia geografia ed educazione civica con l'Agenda 2030.

Mondadori: *Terra sostenibile* e *La nuova agenda del cittadino* integrano la sostenibilità nei corsi di scienze della Terra e educazione civica.

Pearson: *Storia per i cittadini del 2030* traccia la storia dell'umanità, offrendo modelli per affrontare le sfide future.

Rizzoli: *Cittadine e cittadini oggi* affronta educazione civica, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale.

Scuola secondaria di secondo grado

Zanichelli: *Agenda 2030 a Scuola* supporta i docenti nel promuovere la conoscenza dell'Agenda 2030.

Bibliografia scientifica

Ambel M. (2012), *Competenze/il profilo dello studente*, in Cerini G. (a cura di), *Passa... parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012* (pp. 65-68), Homeless Book, Faenza.

Ausubel D.P. (1991), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.

Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino.

Barrows H.S., Tamblyn R.M. (1980), *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*, Springer Publishing, New York.

Bell S. (2010), *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*,

- The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), pp. 39-43.
- Bocchi S. (2018), *L'educazione per lo sviluppo sostenibile: Un'analisi critica*, Carocci, Roma.
- Brookfield S.D. (2012), *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*, John Wiley & Sons, New York.
- Bruner J. (1973), *Il significato dell'educazione*, Astrolabio, Roma.
- De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET Università, Torino.
- Dematteis G. (2011), La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 23-32), Carocci, Roma.
- Dewey J. (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Feuerstein R. (1994), L'expérience de l'apprentissage médiatisé, in *Enseigner, apprendre, comprendre – Les entretiens Nathan 4* (pp. 205-221), Nathan, Paris.
- Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (2009), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, Routledge, London.
- Giorda P. (2019), *Metodologie Didattiche per la Sostenibilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Guskey T.R. (2002), Professional Development and Teacher Change, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), pp. 381-391.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Kahne J., Middaugh E. (2008), *Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School*, Circle Working Paper 59, Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).
- Maggioli M., Tabusi M. (2016), Energie sociali e lotta per i luoghi. Il “lago naturale” nella zona dell'ex Cisa/Snia viscosa a Roma, *Rivista Geografica Italiana*, 124, pp. 365-382.
- Meirieu P. (2007), *Frankenstein educatore*, Junior, Bergamo.
- Mercer N. (2008), The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis, *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), pp. 33-59.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Nussbaum M.C. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.
- OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2011), Geografia a scuola. Metodi, tecniche, strategie, in De Vecchis G. (a cura di), *Didattica della geografia. Teoria e prassi* (pp. 49-78), UTET Università, Torino.
- Paul R., Elder L. (2006), *Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use*, Pearson Education, London.
- Pestalozzi J.H. (1994), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Payot, Lausanne.

- Riva M. (2019), *Insegnare l'empatia: Proposte per un'educazione socio-emotiva*, Erickson, Trento.
- Robinson K. (2011), *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, John Wiley & Sons, New York.
- Sachs J.D. (2015), *The Age of Sustainable Development*, Columbia University Press, New York.
- Sen A. (2009), *The Idea of Justice*, Harvard University Press.
- Sterling S. (2010), Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground, *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, pp. 17-33.
- UN (2015), *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Unesco (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*
- Unesco (2017), *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
- Wals A.E.J. (2014), Sustainability in Higher Education in the Context of the UN DESD: A Review of Learning and Institutionalization Processes, *Journal of Cleaner Production*, 62, pp. 8-15.

La tutela forestale e dei parchi: un patrimonio da salvaguardare

di Rosa Patrone

I carabinieri forestali

Il decreto legislativo n. 177 del 19 agosto 2016 ha sancito, tra l'altro, l'unificazione del Corpo forestale dello stato con l'Arma dei Carabinieri cui sono state attribuite, a partire dal 1° gennaio 2017, con la costituzione del Comando Unità Forestali Ambientali e Agroalimentari (CUFA), le funzioni già esercitate dal Corpo in materia forestale, ambientale e agroalimentare.

Un assetto organizzativo, quello del CUFA, che raccoglie la sfida di ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, con la consapevolezza di quanto tutto ciò sia fondamentale per l'uomo e gli altri esseri viventi. Un modello il cui punto di forza risiede nell'unitarietà organizzativa e nella stretta integrazione con il capillare reticolo di presidi dell'Arma sul territorio, che garantisce a sua volta un sistema di allerta e di intervento diffuso ed efficiente, accrescendo l'efficacia delle attività sia preventive che repressive svolte dai reparti specializzati.

Oggi l'Arma è, quindi, responsabilmente impegnata, insieme agli altri soggetti istituzionali nazionali e internazionali e alle tante realtà del mondo del volontariato, in una battaglia per la tutela della vita e della sua qualità.

La biodiversità e l'educazione ambientale

Il sistema nazionale delle aree protette, nell'ambito del quale il CUFA, quale organo deputato alla sorveglianza puntuale sui territori dei Parchi Nazionali, gestisce 130 Riserve Naturali Statali e 19 foreste demaniali, è lo strumento efficace per la conservazione della biodiversità

Il Comando, oltre a svolgere azioni dirette a tutela dell'ambiente, utilizza uno strumento decisivo per il perseguimento di tale obiettivo, ovvero l'edu-

cazione ambientale e alla legalità. L'attività di divulgazione e di educazione ambientale e alla legalità viene riconosciuta da anni quale principale veicolo per diffondere e promuovere la cultura forestale e il rispetto della natura; solo informando, infatti, si può sensibilizzare la collettività alla conservazione e alla protezione degli ambienti naturali, guardando sempre al futuro e alla sostenibilità delle risorse.

Le attività svolte dai Carabinieri Forestali privilegiano il contatto diretto con la natura, favorendo il metodo della *interpretazione ambientale*. L'interpretazione è un approccio alla comunicazione che comporta la traduzione del linguaggio tecnico delle scienze naturali in termini e idee facilmente comprensibili. La stimolazione delle dimensioni emotive, cognitive e pratiche dei visitatori è il percorso che porta all'acquisizione dei valori di tutela della biodiversità e della natura.

Ogni anno i Carabinieri forestali propongono un Progetto Nazionale di educazione ambientale rivolto agli studenti di tutta Italia dei tre gradi scolastici e organizzano giornate di apertura al pubblico delle Riserve nonché collaborazioni in eventi organizzati da Enti e Associazioni.

Con il progetto denominato Un albero per il futuro, i Carabinieri Forestali lanciano una sfida: far conoscere i nostri tesori verdi e lasciare un segno nel mondo aumentando il livello italiano di biodiversità e di "verde".

Come? Mettendo a dimora un albero e poi un altro e un altro ancora, creando, così, un bosco diffuso in tutta Italia, fatto di piccoli alberi di specie autoctone che cresceranno con gli alunni e li accompagneranno in un percorso di miglioramento della qualità ambientale delle loro realtà.

L'impegno dei ragazzi e di tutti coloro che aderiscono al progetto sarà ripagato con un risparmio di anidride carbonica nell'aria; 50mila alberi tratterranno, già nei primi 10 anni di vita, alcuni milioni di kg di CO₂. Per seguire la distribuzione degli alberi messi a dimora e la conseguente riduzione di CO₂ basterà controllare la piattaforma web sul sito dedicato al progetto: unalberoperilfuturo@carabinieri.it.

Il Comando per la Tutela della Biodiversità ha avviato le procedure per la duplicazione e distribuzione di un simbolo dell'impegno verso lo Stato e la lotta alle mafie: l'Albero del giudice Giovanni Falcone. Alcune gemme del *Ficus macrophylla* che cresce nei pressi della casa del giudice assassinato nel 1992, infatti, sono state prelevate grazie alla collaborazione fra Carabinieri Forestali, Fondazione Falcone, Comune e Soprintendenza di Palermo e duplicate nel moderno Centro Nazionale Carabinieri per la biodiversità forestale (CNBF) di Pieve Santo Stefano (AR). Il Centro, all'avanguardia in Europa nello studio e conservazione di specie forestali autoctone, è riuscito a riprodurre l'albero per generare piccole piante di Falcone da donare agli Istituti che ne fanno richiesta.

Anche queste piante contribuiscono alla costruzione del Bosco Diffuso e possono essere visualizzate sulla piattaforma Web.

Nell'ambito del progetto nazionale Un albero per il futuro rientra l'iniziativa denominata Un albero per la salute; si tratta della campagna di sensibilizzazione sull'interazione tra la tutela della salute delle persone e quella del nostro ecosistema ambientale, nata dalla collaborazione dell'Arma dei Carabinieri con la Federazione delle Associazioni dei Dirigenti Ospedalieri Internisti (FADOI).

La collaborazione si fonda su un approccio *One Health* che riconosce come gli stati di salute degli esseri umani, degli animali e dell'ambiente siano legati indissolubilmente tra loro e siano interdipendenti in modo sostenibile, con riferimento particolare alle problematiche legate ai cambiamenti climatici e al loro impatto sulla salute delle persone. L'Ospedale Isola Tiberina – Gemelli è stato teatro della presentazione del progetto nazionale e, in contemporanea, in 30 ospedali italiani c'è stata la messa a dimora di altrettanti alberi, realizzata dal personale dei 28 Reparti Carabinieri Biodiversità.

Città: sostenibilità ambientale ed economica

di *Luisa Fazzini*

Partiamo da un dato: nel 2050 otto persone su dieci abiteranno in città. Il tema della città, di conseguenza, necessita di una riflessione in quanto oggetto di un futuro previsto. L'Agenda 2030 inserisce la riqualificazione sostenibile dei centri urbani nelle azioni dell'obiettivo 11:

Le città hanno un'impronta ecologica enorme: occupano solamente il 3 per cento circa della superficie terrestre, ma consumano tre quarti delle risorse globali e sono responsabili del 75 per cento delle emissioni di gas. L'obiettivo 11 mira a ridurre l'inquinamento pro capite prodotto dalle città, in particolare per quanto concerne la qualità dell'aria e la gestione dei rifiuti. Lo sviluppo urbano dovrà essere più inclusivo e sostenibile, tra l'altro grazie a una pianificazione degli insediamenti partecipativa, integrata e sostenibile. Dovrà altresì essere garantito l'accesso di tutti a superfici verdi e spazi pubblici sicuri e inclusivi, soprattutto per donne e bambini, anziani e persone con disabilità. Dovrà infine essere assicurato anche l'accesso a spazi abitativi e sistemi di trasporti sicuri ed economici.

La concentrazione di esseri umani, quantificata in costante aumento, pone come irrinunciabile la soluzione delle criticità degli insediamenti urbani. È determinante un ripensamento dei servizi e delle infrastrutture offerti alla cittadinanza oltre che un mutamento di mentalità che porti il singolo a uscire dagli spazi privati e a riconoscersi nel valore propositivo e creativo della comunità.

La città è la nostra terza pelle, dopo il vestiario e l'epidermide. È la concretezza architettonica in cui trasliamo il nostro immaginario di idee su come l'uomo debba abitare gli spazi. La definizione attuale nei testi di geografia è centrata sull'insieme di abitazioni, di servizi, di centri di svago e di vie di comunicazione. Quindi ne risulta una somma di elementi collegati che esprimono una funzionalità, spesso peculiare. Ma questo basta per progettare il futuro della città?

Prospettandosi la città come un'esperienza futura ineludibile per la quasi totalità degli esseri umani, il suo contenitore artificiale deve ricercare un equilibrio che favorisca un'esistenza armonica. La progettazione urbanistica si sta orientando verso una compenetrazione tra strutture antropiche ed espressioni di natura. Il risultato ideale dell'intreccio è una dimensione in cui gli abitanti trovano risposta sia alle esigenze tradizionali per cui sono stati edificati i centri urbani sia alla necessità rigenerativa derivante da esperienze di sostenibilità sociale e ambientale.

Il percorso che si sviluppa in questa direzione viene supportato dalla presa di coscienza dei cittadini rispetto alle attuali problematiche e alle potenzialità future della città. L'educazione civica svolge un ruolo determinante nella formazione della capacità di analisi delle nuove generazioni.

Lo studio diacronico permette di rilevare le progressive trasformazioni urbane e quindi di dare l'esempio di un organismo che muta e che si evolve. L'attenta lettura dell'art. 1 della Convenzione Europea del Paesaggio, connessa a esercizi applicativi, favorisce la consapevolezza dell'importanza della percezione del paesaggio attuale nella progettazione comunitaria: «“Paesaggio” designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni».

Questa metodologia pone lo studente al centro, invitandolo a osservare, a riflettere e a formulare proposte, dandogli strumenti per leggere la realtà e per interrogarsi sulla sua relazione con essa. Il docente diventa tutor di un processo di crescita estremamente importante perché finalizzato alla modulazione degli spazi quotidiani dell'oggi e del domani. In questa visione la città non è un'entità artificiale che si subisce a seguito di un disegno imposto dall'alto, ma un organismo vivente che si modella bottom up sulla base dei bisogni rilevati: un insegnamento centrale per i futuri cittadini.

Gli incontri preparatori per il Forum Nazionale sull'educazione civica e la tavola rotonda a Roma con i docenti hanno evidenziato per il tema della sostenibilità della città problematiche emergenti che possono essere oggetto della metodologia sopra evidenziata per promuovere compiti di realtà. La riqualificazione di aree urbane, la presenza del verde, l'alimentazione, la mobilità e le sue infrastrutture sono stati i punti oggetto di riflessione.

Le città contengono zone pubbliche dismesse o degradate. La connessione tra le strutture a disposizione e gli individui necessita di sostenibilità sociale, intesa come inclusione. Le superfici riprogettate per il bene comune devono quindi essere centri propulsivi di creatività per tutti i cittadini, indipendentemente dalle loro condizioni culturali, economiche e fisiche. Devono accogliere senza barriere, innanzitutto architettoniche, e proporre attività motivanti e propositive, che generino idee, spirito partecipativo e che miglio-

rino la qualità della vita personale e quella della comunità. La città diviene così non più semplicemente una somma di edifici privati e pubblici adibiti a funzioni differenti tra loro collegati da vie di comunicazione, ma una rete di possibilità resa unitaria dallo spirito creativo e civico degli abitanti che hanno spazi in cui far crescere ed esprimere energie intellettive per un costante progresso di benessere individuale e collettivo. Se non sarà possibile per la maggior parte della popolazione mondiale evitare di risiedere in centri urbani, questi devono divenire un ambiente in cui l'essere umano trovi risposta non solo alle sue esigenze materiali, ma anche intellettive e spirituali, in una dimensione di equilibrio e di armonia.

Andrea Staid ne *La casa vivente* invita a riconsiderare il rapporto tra interno dell'abitazione ed esterno cittadino. Ricordando le abitudini sociali dei secoli passati e i modelli contemporanei di popolazioni indigene, pone l'attenzione sull'elemento aggregante e democratico dei luoghi condivisi. Una lettura di questo saggio può fornire al docente una visione alternativa rispetto alla parcellizzazione individualistica attuale che spesso genera nelle città somme di solitudini e di esclusioni.

La scuola stessa deve aprirsi al territorio, inteso come amministrazione comunale e associazioni, e inserire l'insegnamento dell'educazione civica nella concretezza cittadina, coinvolgendo gli studenti in compiti di realtà che possano avere delle ricadute in progettazioni o in momenti di confronto con enti, esperti o semplici cittadini impegnati nel promuovere esperienze di recupero, di tutela e di valorizzazione. La scuola può diventare un laboratorio in cui gli studenti sperimentano possibilità di cambiamento della città, pensate all'interno di realtà di fatto e realizzate in collaborazione con diversi soggetti, maturando così la consapevolezza dell'efficacia dell'agire individuale dentro una rete.

Tra gli esempi riportati durante i lavori, ricordiamo l'esperienza di due classi di scuola secondaria di I grado, coinvolte dall'Ufficio Tecnico Comunale locale nell'organizzazione degli spazi della nuova scuola primaria, pensati come opportunità per tutta la cittadinanza. Gli studenti, guidati nella riflessione dai tecnici sul valore non semplicemente ornamentale del verde negli spazi pubblici, hanno chiesto aule all'aperto, percorsi sensoriali, alberi da frutta i cui prodotti fossero poi utilizzati nella mensa scolastica, aree attrezzate per attività sportive anche per i disabili. Questo risultato conferma che il benessere dalle nuove generazioni è percepito come un equilibrio tra spazi artificiali, ambiente naturale e inclusione sociale.

Maurizio Carta, ne *Le città aumentate. Dieci gesti-barriera per il futuro*, individua in tale linea di pensiero uno degli otto gesti barriera per superare la negatività contemporanea della città: è fondamentale generare un ecosistema tra gli abitanti, la qualità degli spazi e le infrastrutture. La città deve essere

progettata come un organismo vivente in grado di svilupparsi attraverso contesti comunitari in cui ritrovarsi per momenti dedicati alla cultura e all'immersione nella natura.

Il verde assume una valenza centrale nella dimensione di possibilità di connessione dell'individuo con il tessuto cittadino. Le piante abbandonano la funzione di arredo passivo e assumono un significato di presenza rigenerante e attiva nella relazione con l'elemento umano. Esempi da proporre in classe sono riportati in Annalisa Metta, *Il paesaggio è un mostro*, in cui alla natura vengono lasciate porzioni in cui può crescere liberamente e mutare costantemente il volto delle zone concesse, stabilendo un dialogo con chi vi sosta o le attraversa. Si tende a superare in questo modo quel dualismo tra spazi antropizzati e spazi naturali che ha caratterizzato lo sviluppo industriale, dannando gli uni e santificando gli altri.

Andrea Staid in *Essere natura* propone un'articolata riflessione, basata sullo studio delle popolazioni indigene, per un ripensamento della posizione che assegniamo alla natura nella civiltà contemporanea: fonte muta di risorse, a cui si permette di esprimersi in contesti controllati di sudditanza. La necessità di un rapporto paritario con l'umano che la usa, la trasforma e la abita è cancellata in nome di una gerarchica derivata dalla nostra progressiva auto espulsione degli ultimi secoli da contesti di equilibrato scambio tra utilizzo e rispetto.

Viene spontaneo ripensare a quanto affermato in Augustin Berque, *Pensare il paesaggio*, a cura di M. Maggioli e M. Tanca, per cui un tempo si viveva immersi nella natura e non necessitava la formulazione di teorie sulla sua salvaguardia, oggi sovrabbondiamo di principi di tutela evocati da contesti artificiali che la ignorano e che continuano a perpetrarne la scomparsa. Paradossalmente abbiamo iniziato a evidenziare i benefici quando abbiamo estromesso dall'abitato l'ambiente da cui proveniamo.

Il richiamo durante i lavori del Forum all'art. 9 della Costituzione, con la recente integrazione del 2022, ha focalizzato e definito la centralità di questa armonia interconnessa tra bellezza di manufatti e bellezza naturale:

La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni.

Nella linea di recupero di una percezione di equilibrio si inserisce, con soluzioni e materiali moderni, la progettazione architettonica di uno studio italiano, Carlo Ratti e Associati, la cui filosofia costruttiva è facilmente proponibile agli studenti e analizzabile in classe attraverso risorse on line (social e siti) di immagini e articoli.

Questa piccola dissertazione su possibili approfondimenti bibliografici e sitografici è intesa non come una cornice di abbellimento all'esposizione, ma come parte sostanziale. Nei lavori del Forum Nazionale sull'educazione civica è emersa prepotentemente l'esigenza di una formazione dei docenti sulle tematiche emergenti. L'età media della categoria risulta elevata e il percorso di studi di conseguenza datato. Se non sono intervenuti interessi personali di aggiornamento e di approfondimento, la formazione geografica in educazione civica risulta ancorata a un'analisi di un mondo che non esiste più. L'accelerazione negativa degli ultimi decenni, se non addirittura degli ultimi anni, ha generato documenti, obiettivi e azioni che hanno ripensato le priorità nella relazione con il Pianeta e in particolare con le città. Il valore della presenza di spazi sociali e di un verde che interagisce sono due angolazioni da cui cominciare ad analizzare l'evoluzione del pensiero civico in contesti urbani. I docenti formano i futuri cittadini e la scuola deve formare i suoi docenti a fronte di nuove problematiche, nuovi bisogni e di conseguenti nuove soluzioni.

Nel declinare il tema della qualità della presenza del verde in città, è emersa una parola centrale "biodiversità". L'arredo urbano green, riqualificato da oggetto a soggetto, è proposto in diversi esempi di piante adeguate al clima locale, favorendo così la conservazione di una varietà che è risorsa per necessità future, ma soprattutto che è generatrice di bellezza per l'occhio umano.

In una dimensione meramente più concreta, la città è connessa alla natura anche per soddisfare il suo approvvigionamento alimentare. La mancata riflessione sulla filiera dal campo e dall'allevamento fino al prodotto finito, scartato e utilizzato e sui suoi reali costi ambientali incide in ricadute negative dell'inquinamento di aria, suolo e acqua e sulla produzione massiccia di rifiuti, evocando l'immagine dello spreco incontrollato della *Leonia* di Italo Calvino.

Un'azione sicuramente esemplificativa dei ritmi naturali e generativa di un legame con i prodotti offerti dalla Terra è la creazione di orti all'interno delle scuole e delle aree cittadine. Questi microcosmi di agricoltura non soddisfano assolutamente le esigenze alimentari di una popolazione urbana, ma forniscono la possibilità di ragionare su come produciamo e di decidere come vogliamo produrre, anche solo attraverso le scelte di acquisto al supermercato, in quanto il consumatore è sempre un coproduttore, nell'atto di acquistare e di decidere di conseguenza quale tipo di economia sostenere.

Un esempio più che decennale sono gli orti Slow Food, presenti in vari istituti comprensivi. Il valore dell'attesa e della cura, la conoscenza della stagionalità, la scelta della biodiversità, l'attenzione a metodi sostenibili sono una lezione efficacissima direttamente sperimentata dagli studenti.

La consapevolezza della ricaduta sull'ambiente dei modi di produzione e di consumo del cibo ha portato Slow Food a proporre alle scuole anche altre esperienze come la recentissima "In cibo civitas" che espande l'analisi a tutte le inferenze e le conseguenze dell'attuale sistema di approvvigionamento alimentare. Il titolo scelto riassume il potenziale di educazione civica di questa iniziativa.

L'attenzione alla relazione tra cibo e città appartiene all'attivismo di molte associazioni. L'esempio riportato è forse uno dei più noti per longevità storica, ma sicuramente non l'unico. Informandosi a livello locale e aprendo la scuola al dialogo con il volontariato impegnato in questa direzione, si possono offrire agli studenti molteplici e variegate esperienze.

Nel quadro generale di un'analisi dell'economia all'interno della città un elemento di approfondimento può essere un altro gesto barriera proposto da Maurizio Carta: le città devono tornare produttive, ricollocando al loro interno attività artigianali e innovative. La piccola scala promossa dall'orto scolastico permette dunque un esercizio di pensiero sul valore di settori di produzione in cui confluiscono equilibrio tra uomo e natura, come spesso si rileva nell'artigianato, e idee originali, magari nate proprio negli spazi sociali messi a disposizione di tutti.

La città dunque è un luogo percepito e vissuto dai suoi abitanti. Come? Interessanti elementi che possono essere oggetto di riflessioni con gli studenti sono quelli offerti da Natalie Whittle ne *La città dei 15 minuti* e dalle azioni della sindaca di Parigi Anne Hidalgo. Gli spazi cittadini vengono ripensati ponendo come priorità la vicinanza dei servizi essenziali e una mobilità che li colleghi favorendo una condizione di benessere.

Gli esempi proposti sono dei punti di riferimento concreti per sviluppare l'ultima tematica affrontata dal gruppo di lavoro del Forum sulla città sostenibile: la mobilità all'interno dei centri urbani e la tipologia di infrastrutture esistenti.

Uno spunto è la rivoluzione su due ruote avvenuta nei Paesi Bassi a partire da un movimento dal basso. Negli anni '60 Amsterdam aveva rischiato l'interramento dei suoi canali al fine di aumentare lo spazio per gli autoveicoli, cresciuti di gran numero con il boom economico del dopoguerra. L'alto numero degli incidenti mortali, che nell'anno della protesta arrivarono a coinvolgere quattrocentocinquanta bambini, e la crisi petrolifera, con il conseguente rincaro della benzina, fecero scendere in strada su due ruote gli Olandesi per richiedere al governo una differente politica della viabilità. I Paesi Bassi oggi, favoriti dalla morfologia del territorio, ma non certo dal clima, sono un esempio virtuoso di trasformazione green.

Nell'ultimo decennio l'operato di Anne Hidalgo può fornire la prova inversa, cioè la possibilità di una riprogettazione per volontà diretta di una

sindaca. La città di Parigi per le emergenze ambientali è stata ampiamente ripensata.

Un'analisi delle piste ciclabili olandesi e dei parcheggi dedicati, come quello di Utrecht, permette di vedere cosa si potrebbe fare per migliorare la situazione nel centro in cui si abita. La riflessione invece sulle problematiche derivate dai cambiamenti introdotti a Parigi, cioè la contestazione per la perdita di comodità per le limitazioni dello spostamento su quattro ruote, aiuta a comprendere la complessità di ogni trasformazione.

Molte città italiane sono mete turistiche. Flussi più o meno ingenti usufruiscono con periodi di punta della rete di comunicazioni locale e delle infrastrutture connesse. Interrogarsi sulla proposta di mobilità offerta ai turisti e sulle conseguenze che essa determina, quali la gestione degli spostamenti da parte dei locali e la presenza di architetture poderose come stazioni del treno e aeroporti, completa il rilievo sull'argomento affrontato. La città deve essere sempre sostenibile, anche nei periodi di afflusso, programmando servizi green flessibili a capienza estensibile e strutture di smistamento collocate in aree non impattanti.

L'esemplificazione delle tematiche fin qui presentate vede in "percezione" il termine attorno a cui sviluppare interventi che promuovano azioni di benessere individuale e collettivo. L'articolo 1 della Convenzione Europea del Paesaggio è il cardine attorno a cui si attua questo processo di formazione del cittadino. Essere cittadini nel paesaggio, in questo caso urbano, significa porsi domande molto semplici, proponibili in classe: «Mi piace o non mi piace? Ci sto bene qui dentro o ci sto male? Che cosa potrei fare?». Questo tipo di approccio, come già esplicitato, determina una centralità dello studente assistito nel percorso di progressiva consapevolezza dal tutoraggio del docente. Il modo di operare comporta un'innovazione rispetto alla tradizionale lezione frontale di passaggio e di verifica di conoscenze.

Gli studenti hanno esperienza di spazi sociali, di aree verdi, di alimentazione e di mobilità. Quindi, in un test di indagine sui bisogni, sono in grado di fornire una serie di dati basati su percezioni e idee maturate individualmente. Si auspica, nell'ottica di una scuola aperta al territorio, anche la possibilità della somministrazione di test di indagine dei bisogni alle famiglie. Questa duplice azione permette un confronto generazionale e un radicamento delle tematiche trattate nel territorio per la realizzazione di un compito di realtà connesso a esigenze anche transgenerazionali.

Il docente tutor raccoglie i dati e crea delle situazioni di confronto. Si suggerisce di strutturare il percorso con attività inquadrato nel metodo del debate, del cooperative learning, del peer to peer, del role playing e della flipped classroom. L'educazione civica è una disciplina che mira a far crescere le future generazioni con un'attenzione verso la società e con una propensione

all'agire con e per la comunità. L'utilizzo delle metodologie indicate richiede questa forma di pensiero e arricchisce anche lo sguardo dell'adulto che guida le attività grazie a un apporto di pensieri ed esperienze scaturiti direttamente dagli studenti che gli permette di affinare la conoscenza della percezione paesaggistica da parte delle nuove generazioni e di migliorare la gestione di gruppi classe negli anni a venire sulle stesse tematiche.

Il docente dunque, adeguatamente formato sulle problematiche della città e sulle soluzioni attualmente in cantiere, indirizza gli studenti verso l'osservazione, l'analisi, l'approfondimento e le proposte. La riuscita del percorso è nel raggiungimento delle competenze in educazione civica che soprattutto in questo caso possono essere misurate con un compito di realtà. L'autenticità del compito si verifica nella connessione alla realtà territoriale e in un'ipotetica ricaduta su di essa. In quest'ottica si auspica che la classe possa essere coinvolta in una presentazione pubblica finale del lavoro svolto e delle conclusioni raggiunte.

La costruzione del compito di realtà necessita di una progettazione interdisciplinare. L'interdisciplinarietà è un elemento imprescindibile nella formazione del futuro cittadino, in quanto i comportamenti virtuosi e le conseguenti soluzioni non sono appannaggio di un unico campo di conoscenze, di abilità e di competenze. Si consiglia al termine la somministrazione di un test di gradimento per riflettere con la classe e con i colleghi sui punti di forza e di debolezza delle azioni intraprese. Questo passaggio è particolarmente significativo in un ambito disciplinare che nella recente impostazione è ancora in fase di sperimentazione. Una delle criticità emerse durante i lavori del Forum è inerente infatti all'effettiva interdisciplinarietà della progettazione in educazione civica. Il team dei docenti di classe ha il compito di elaborare unità didattiche che non siano la somma di parti, ma un tutto declinato in collaborazione che miri all'interdisciplinarietà e alla transdisciplinarietà. Il gruppo del Forum sulla città sostenibile ha dimostrato piena coscienza della difficoltà attuale di realizzare unità didattiche così pensate per la presenza di momenti periodici di confronto disciplinare unicamente nella scuola primaria, ristretti invece ai soli consigli di classe negli ordini di scuola secondaria di I e II grado.

In ultima analisi, i risultati del lavoro condotto da febbraio ad aprile sul tema della città sostenibile per il Forum Nazione sull'educazione civica possono essere così sintetizzati:

- la definizione di città come semplice somma di abitazioni, servizi e vie di comunicazione deve essere superata
- le nuove accezioni della città devono concentrarsi sulla riprogettazione e sull'ampliamento di spazi sociali, di aree verdi e di una viabilità ecosostenibile;

- l'approvvigionamento alimentare della città per le sue conseguenze ambientali deve divenire centro di azioni di educazione alla sostenibilità, alla biodiversità con attenzione alla gestione dei rifiuti;
- la scuola per formare i futuri cittadini deve aprirsi al territorio e fare rete con gli enti pubblici e le associazioni che a livello locale, nazionale e internazionale si occupano del bene comune;
- il risultato del lavoro didattico è auspicabile che sia un compito di realtà connesso al territorio;
- i team dei docenti devono operare con unità didattiche basate sull'interdisciplinarietà e sulla transdisciplinarietà;
- i docenti devono formarsi sulle tematiche emergenti.

I lavori hanno evidenziato nella sostenibilità urbana un tema affascinante e ricco di declinazioni. Il dato certo della progressiva concentrazione di abitanti nelle città lo rende motivante e assolutamente concreto, dando all'educazione civica un valore autentico e sfidante nella formazione delle future generazioni.

Il rilievo di criticità nell'attuazione del percorso indicato restituisce la validità della necessità del confronto nel Forum Nazionale e indica la strada per riflessioni che si auspicano se non risolutive, per lo meno propositive e foci di progettazioni didattiche sempre più adeguate ai bisogni della società.

Contributi tavola rotonda

L'approfondimento del keynote Giacomo Pettenati, ricercatore in geografia presso il Dipartimento di Studi per l'Economia e le Imprese dell'Università del Piemonte Orientale

Dedichiamo questo spazio a un approfondimento, riportando per punti sintetici l'intervento di Giacomo Pettenati durante la tavola rotonda sulla città sostenibile.

La città attualmente viene definita a partire da criteri di densità e di funzione, mentre i processi ambientali che vi hanno luogo sono messi in secondo piano.

Il processo di urbanizzazione, secondo alcuni autori come Henri Lefebvre, è una delle principali chiavi di lettura del XX secolo. Per Brenner e Schmidt (2011) tale processo è ormai avviato a livello planetario, essendo cambiate la scala e la pervasività dell'urbano. Gli operational landscapes sono infatti considerati come hinterland globali, cioè la città influisce con il

suo stile di vita anche sulle zone lontane da cui trae approvvigionamento. Quindi, in un concetto di trasnscalarità, la sostenibilità ambientale, sociale ed economica dell'intero Pianeta dipende dalle città e dalla sostenibilità dello stile di vita di chi le abita.

Che cos'è allora la città sostenibile?

Secondo la New Urban Agenda la città sostenibile garantisce uguali diritti e uguale accesso ai benefici e alle possibilità che l'insediamento urbano offre, riprendendo quanto dice Henri Lefebvre in *Il diritto alla città*:

Il diritto alla città si presenta come forma superiore dei diritti, come diritto alla libertà, all'individualizzazione nella socializzazione, all'habitat e all'abitare. Il diritto all'opera (all'attività partecipante) e il diritto alla fruizione (ben diverso dal diritto alla proprietà) sono impliciti nel diritto alla città (Lefebvre, 2014).

L'obiettivo 11 dell'Agenda 2030 pone anch'esso al centro della sostenibilità la comunità, essenziale per valutare le strategie ambientali, sociali ed economiche introdotte.

Esistono molti riconoscimenti che premiano il valore di politiche, progetti e iniziative finalizzati ad aumentare la sostenibilità della città: ad esempio il premio European Green Capital dell'Unione Europea, vinto quest'anno dalla città di Treviso a fianco ad altre due, C40 Cities movimento a cui aderisce Anne Hidalgo sindaca di Parigi.

È fondamentale avere presente il bene comune. Magnaghi (2012) ci ricorda che nella società contemporanea la cura dei beni territoriali, tra cui la città, è diventata più flebile e distratta a fronte di processi di privatizzazione dei beni stessi e del loro uso e di processi pervasivi di deterritorializzazione della produzione e dei consumi. L'insostenibilità urbana è determinata dunque dall'assenza di uno sguardo comunitario a ogni scala.

Per approcciarsi alla città e comprendere il valore degli spazi condivisi una tecnica proposta è quella della deriva geografica.

Gli studi psicogeografici si propongono di esaminare come le percezioni e le sensazioni soggettive, i desideri e le preoccupazioni individuali siano influenzati dalla geografia dell'ambiente urbano e, allo stesso tempo, come questi elementi influenzino e diano forma a quella geografia. La tecnica principale della psicogeografia consiste dunque nella deriva: un percorso libero, ma critico, sul terreno urbano. Compiere una deriva significa lasciarsi andare alle sollecitazioni dell'ambiente, scegliere in modo non razionale il percorso da seguire, smarrirsi consapevolmente fra le pieghe della città. È una tecnica "spontanea" di esplorazione urbana che mira alla comprensione e alla conoscenza della città, percorrendola assolutamente fuori dagli itinerari turistici e irrimediabilmente seguendo direzioni

accidentali, senza alcun tipo di limitazione o delimitazione. Questo per soddisfare non soltanto un interesse esplorativo, ma soprattutto per raggiungere un “disorientamento emozionale” nell’osservare un nuovo contesto ambientale o i dintorni di un quartiere conosciuto, ma mai attentamente osservato» (Izmo 2005).

Si consiglia a questo proposito la lettura di Iain Sinclair, *London Orbita. A piedi intorno alla metropoli* e di G. Biondillo, M. Monina, *Tangenziali. Due viandanti ai bordi della città*.

Un secondo tipo di azione consigliata è quella l’ecologia partecipativa attraverso la Citizen Science. Stimolante è la riflessione sulla natura urbana come ecosistema più che umano perché obbliga a pensare a una convivialità e solidarietà complessa e multispecie.

La Citizen Science è una metodologia che definisce il coinvolgimento e la partecipazione attiva e consapevole in analisi scientifiche di persone di età, formazione ed estrazione sociale diverse unite in gruppi organizzati. È una forma di collaborazione volontaria tra scienziati e cittadini, disponibili ad avere una parte attiva nella ricerca, e a raccogliere e rendicontare dati e informazioni che vengono resi pubblici. In città l’ecologia partecipativa può essere applicata all’osservazione di animali e di piante. Utile può essere prendere spunto da progetti come InNat o appoggiarsi a piattaforme come INaturalist.

Si può anche concentrare l’attenzione su alcuni spazi specifici, specialmente delle zone urbane centrali, a metà strada tra l’abbandono e l’interstiziale, nell’ottica di un recupero e quindi ragionare su questo e valutare che cosa cambi. Lettura di approfondimento può essere Lucilla Barchetta, *La rivolta del verde*.

L’intervento completo può essere ascoltato sul canale YouTube di ALLG, insieme ad altri lavori del Forum Nazionale sull’educazione civica: www.youtube.com/watch?v=GSi22LJ9zVs.

Bibliografia

- Barchetta L. (2021), *La rivolta del verde*, Agenzia X, Milano.
- Biondillo G., Monina M. (2010), *Tangenziali. Due viandanti ai bordi della città*, Guanda, Modena.
- Carta M. (2022), *Le città aumentate. Dieci gesti-barriera per il futuro*, Il Margine, Trento.
- Castiglioni B. (2022), *Paesaggio e società. Una prospettiva geografica*, Carocci, Roma.

- Lefebvre H. (2014), *Il diritto alla città*, Ombre Corte, Verona.
- Maggioli M., Tanca M. (a cura di) (2022), *Augustin Berque, Pensare il paesaggio*, Mimesis, Sesto San Giovanni.
- Metta A. (2022), *Il paesaggio è un mostro*, DeriveApprodi, Bologna.
- Sinclair I. (2016), *London Orbita. A piedi intorno alla metropoli*, il Saggiatore, Milano.
- Staid A. (2021), *La casa vivente*, ADD Editore, Torino.
- Staid A. (2022), *Essere natura*, UTET, Torino.
- Whittle N. (2023), *La città dei 15 minuti*, Il Margine, Trento.

Sitografia

- www.erodoto108.com/costruire-il-vuoto/
- www.erodoto108.com/essere-natura/
- www.erodoto108.com/il-paesaggio-e-un-mostro/

*Per una conclusione condivisa.
Innovazione e buone pratiche per l'educazione civica*

di *Epifania Grippo*

Un percorso innovativo

Tra gli equivoci più presenti e radicati in ambito scolastico ve ne sono alcuni particolarmente resistenti che perdurano, talvolta anche a causa di una normativa che sembra avallarli, nonostante gli avvertimenti di studiosi e specialisti. Il Forum Nazionale sull'educazione civica tenutosi a Roma il 23 e 24 aprile 2024 organizzato dall'AIIG (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia) – nell'ambito del progetto Green it UP! Giovani e comunità educanti protagonisti della transizione ecologica finanziato da AICS (Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo) di cui l'Istituto Oikos è capofila e l'AIIG partner del progetto – ha smentito alcuni di tali equivoci sia sul piano metodologico sia su quello dei contenuti e ha contribuito a tracciare un quadro di riferimento rinnovato per la disciplina e il suo insegnamento.

Il primo malinteso riguarda il fatto che, nell'opinione comune, l'innovazione didattica coincida esclusivamente con le tecnologie digitali. Tale convinzione è purtroppo diffusa anche tra docenti e dirigenti scolastici tanto che in moltissime scuole le funzioni strumentali *Innovazione didattica* e *Nuove tecnologie* vengono assommate in un unico incarico risolvendosi così l'una nell'altra e sostenendo il perpetrarsi dell'ambiguità. Non si vuole qui certamente negare l'enorme contributo delle tecnologie a sostegno del processo di insegnamento/apprendimento ma solo accendere un faro su una facile, e quanto mai rischiosa, equazione che vede l'innovazione didattica passare esclusivamente attraverso l'impiego di tecnologie e strumenti digitali accolti e usati talvolta acriticamente. A dimostrazione della problematicità dei rapporti tra oggetti naturalmente in tensione tra loro – Innovazione didattica e Tecnologie digitali – la stessa progettazione e organizzazione del Forum ha costituito un esempio di innovazione didattica sostenuta – si potrebbe dire resa possibile – dalle nuove tecnologie ma non coincidente con esse. Queste ultime pur svolgendo un ruolo rilevante non hanno costi-

tuito il focus dell'azione innovativa ma ne sono state un valido ed efficace strumento.

Giova ricordare brevemente come è stato organizzato il Forum e come si è arrivati alle giornate del 23 e 24 aprile, conclusive di un percorso iniziato mesi prima. Infatti, i/le docenti che hanno preso parte al progetto sono stati/e coinvolti/e attivamente durante tutte le fasi di progettazione del Forum configurando di fatto una coprogettazione. Essi/e sono stati/e invitati/e a far parte del progetto attraverso la rete di sezioni regionali e provinciali dell'AIIG che assicurano una presenza capillare sul territorio e sono stati/e raggiunti/e anche mediante la rivista dell'Associazione. Dopo aver ricevuto le adesioni spontanee da parte dei/le docenti, sono stati organizzati diversi incontri a distanza in cui attraverso il confronto e lo scambio di idee ed esperienze, attuato con metodologie attive e partecipative, sono stati selezionati e discussi i temi da presentare e trattare al Forum. Questo ingente e impegnativo lavoro preparatorio è stato reso possibile ed è stato supportato efficacemente dalle tecnologie informatiche digitali che hanno permesso l'incontro e il confronto tra persone localizzate in luoghi differenti. Non solo: piattaforme digitali e applicativi sempre più raffinati e funzionali hanno consentito di facilitare tutti i processi (informativi, conoscitivi, discorsivi, negoziali, decisionali) caratterizzanti ogni fase della progettazione del Forum.

L'innovatività del Forum Nazionale sull'educazione civica risiede pertanto nel processo di coprogettazione in cui gli organizzatori e i/le docenti hanno collaborato strettamente ai fini del risultato finale – l'individuazione di linee guida sulle buone pratiche condivise – che fin dalle prime fasi è stato sostenuto con grande convinzione e coinvolgimento. Tale processo, basato sulla valorizzazione del contributo di ogni partecipante e sul confronto costruttivo in ottica progettuale si è svolto in una modalità nuova sviluppandosi dal basso in una logica *bottom up*. I/le docenti hanno assunto il duplice ruolo di progettisti/e e partecipanti realizzando una forma di innovazione didattica/formativa in cui il protagonismo della comunità educante ha assunto un significato concreto. Inoltre, va da sé che l'intero percorso progettuale partecipativo ha rappresentato una eccezionale occasione formativa in cui sono state messe in pratica molte metodologie didattiche attive tra cui, solo per fare un esempio, il *learning by doing*. Inizialmente incerti/e e quasi disorientati/e ma curiosi/e, aperti/e alle innovazioni e determinati/e a dare il loro contributo, i/le docenti partecipanti hanno visto crescere competenza e consapevolezza di pari passo con il prendere forma del Forum.

Il secondo equivoco su cui il Forum ha fatto luce è la convinzione, purtroppo avallata dalla normativa scolastica, che l'educazione civica sia una

disciplina sostanzialmente attinente all'ambito giuridico e storico, quindi di fatto affare dell'insegnante di diritto e/o di storia, a seconda del grado e dell'indirizzo scolastico, e che i/le docenti di altre discipline ne siano interessati marginalmente. Tale errata convinzione si nutre di una concezione quanto meno anacronistica dell'educazione civica centrata sullo studio generico della Costituzione. Non è il caso in questa sede di ripercorrere le tortuose vicende che dalla prima introduzione dell'educazione civica nella scuola, avvenuta nel 1958 ad opera dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro, hanno condotto alla situazione attuale passando attraverso una serie di periodiche riformulazioni, abrogazioni, reintroduzioni, che rivelano però la presenza e la permanenza di molteplici criticità nella didattica della disciplina. Tra queste, vi è quella a cui si accennava poc'anzi relativa al ruolo marginale dell'educazione civica nella reale pratica didattica pur in presenza di progettazioni di Unità d'Apprendimento interdisciplinari concordate (spesso a fatica) nei Consigli di classe. La cattiva gestione della transdisciplinarietà dell'educazione civica, sostenuta dall'idea errata che sia un aggravio per i/le docenti, comporta nei casi più estremi uno svuotamento di senso e di valore della disciplina con conseguenze gravissime sui/le studenti. In questo quadro certo non roseo ma realistico il Forum Nazionale sull'educazione civica, e tutto il percorso di coprogettazione con il proficuo e aperto confronto tra docenti di diversa formazione che insegnano discipline diverse in scuole di tutti i gradi scolastici, ha riaffermato ancora una volta le potenzialità della geografia in riferimento all'insegnamento dell'educazione civica soprattutto nel particolare momento storico che stiamo vivendo in cui i limiti e l'insostenibilità del modello di sviluppo neoliberista sono ampiamente manifesti ma non è stata ancora intrapresa con decisione la strada della sostenibilità. Leggendo solo qualche riga della Carta Internazionale sull'Educazione Geografica ciò risulta evidente:

La geografia è quindi una materia e una risorsa vitale per i cittadini del XXI secolo che vivono in mondo sempre più interconnesso. Una disciplina che ci consente di affrontare le domande relative a cosa significhi vivere in maniera sostenibile in questo mondo.

L'educazione geografica aiuta le persone ad apprendere come convivere in armonia con tutte le specie viventi.

La ricerca geografica soddisfa e al tempo stesso nutre la curiosità.

Le prospettive offerte dalla geografia aiutano a una comprensione approfondita di molte sfide attuali, come il cambiamento climatico, la sicurezza alimentare, le scelte energetiche, il sovrasfruttamento delle risorse naturali e l'urbanizzazione. L'insegnamento della geografia si pone al servizio di molti obiettivi educativi fondamentali (De Vecchis, Giorda, 2018)

I/le docenti che hanno partecipato al progetto hanno sostenuto e condiviso il potenziale formativo della geografia per l'insegnamento dell'educazione civica al di là del ruolo marginale in cui è relegata la stessa geografia nella scuola italiana. Da questo punto di vista uno dei risultati raggiunti dal Forum è dato dalla sensibilizzazione e dall'accresciuta consapevolezza riguardo il portato geografico delle questioni in discussione che sono certo tematiche ricadenti nell'ambito dell'educazione civica ma che di fatto sono oggetto scientifico di studio delle scienze geografiche e pilastri dell'educazione geografica. A ben vedere, le diverse "educazioni" in cui si può articolare l'educazione civica – come l'educazione alla cittadinanza attiva, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla multiculturalità, solo per fare qualche esempio – sono tutte sorrette da conoscenze e competenze geografiche. Le questioni e i problemi che il mondo ci mette innanzi, come il cambiamento climatico globale, l'aumento della popolazione, l'approvvigionamento energetico, lo sviluppo ineguale e il sottosviluppo, i conflitti e le guerre, hanno due caratteristiche peculiari che le connotano in senso geografico: sono tutte strettamente connesse tra di loro e hanno diverse dimensioni territoriali tutte interrelate. Infatti la geografia con il suo approccio sistemico e transcalare fornisce gli strumenti per comprendere e interpretare la complessità del mondo attuale e per poter effettuare scelte consapevoli per il futuro (Morri, 2022). Lo stretto legame tra educazione civica ed educazione geografica è stato esaltato e riaffermato dal Forum avvalorando l'istanza che l'AIIG porta avanti da anni in merito al riconoscimento del/la docente di geografia quale coordinatore/rice dell'insegnamento dell'educazione civica a scuola (AIIG, 2019)¹.

Sentire e sentieri comuni

Quando prende avvio un progetto come quello del Forum Nazionale sull'educazione civica, che nella modalità *bottom up* trova la sua forza innovatrice e la radice del suo successo, non si sa quale sarà il suo percorso e quali saranno i suoi esiti. Tutto si struttura e si costruisce progressivamente e richiedendo talvolta rimodulazioni che procedono di pari passo con l'elaborazione teorica e metodologica. Gli ambiti tematici da discutere sono stati individuati attraverso una scelta ponderata compiuta sulla base delle indicazioni dei/le docenti partecipanti (raccolte mediante un questionario) e ha portato alla strutturazione del percorso attorno a quattro macro-temi su cui si sono tenuti i tavoli di discussione:

1. Mozione al 62° Convegno nazionale Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

1. giustizia sociale, protezione dell'ambiente e partecipazione democratica per la definizione di nuovi modelli di sviluppo equi e sostenibili;
2. valorizzazione del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico attraverso l'*outdoor education*;
3. Agenda 2030. Educare alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva;
4. città: sostenibilità ambientale ed economica.

Ogni tavolo ha sviluppato la sua tematica nel corso di una serie di incontri periodici i cui esiti sono stati riferiti dalle coordinatrici dei tavoli (1. Stefania La Malfa; 2. Valeria Zanolin; 3. Angela Caruso; 4. Luisa Fazzini) durante la giornata conclusiva del Forum alla quale hanno partecipato molti/e altri/e esperti/e di educazione e formazione provenienti da diversi ambiti.

Riflettendo sui percorsi seguiti nei tavoli di discussione e sul confronto finale, è possibile rintracciare alcuni temi emersi in più occasioni, come un sentire comune che è espressione delle istanze e delle proposte di chi, coinvolto/a nelle varie realtà scolastiche, è parte attiva della comunità educante. Si tratta di temi trasversali ai vari tavoli che disegnano linee di collegamento tra loro, sentieri comuni, attorno ai quali si possono condensare alcune riflessioni.

Tra tutte emerge l'esigenza di un ripensamento radicale della scuola a tutti i livelli, soprattutto a livello metodologico e di governance. È questo un tema spinoso che travalica le finalità e gli interessi presenti. Pertanto, pur senza entrare nel merito di un discorso sulla crisi attuale della scuola, è solo il caso di rilevare che alcuni elementi emersi dal discorso come possibili opportunità – ad esempio il dialogo con istituzioni ed enti del territorio, il coinvolgimento del terzo settore, l'*outdoor education* ecc. – possono facilmente trasformarsi in criticità proprio in relazione a problematiche metodologiche e di governance. In generale sembra che l'idea di scuola nel nostro Paese sia ancora legata a una concezione dell'istruzione, o meglio della cultura, e a un modello di società che non sono più attuali. In questo contesto, alle comunità educanti spetta il compito di offrire esperienze didattiche significative, stimolanti e utili, in grado di incidere positivamente sulla formazione degli/le studenti al fine di renderli un domani cittadini/e consapevoli, interessati/e e attenti/e nei confronti del mondo e chi lo abita. Va da sé che si rivela fondamentale il ruolo dei/lle docenti e di conseguenza la cura della loro formazione come dimostra la storia dell'AIIG cui si aggiunge felicemente l'esperienza del Forum Nazionale sull'educazione civica.

Un altro tema di grande rilievo più volte affiorato dal dibattito è la necessità di riconnessione con la natura, tanto latente quanto urgente. Nella nostra società il rapporto con la natura è sempre più mediato dalla cultura, è un rapporto cognitivo e non sensoriale. Nonostante siano noti i benefici del

contatto con la natura sul benessere psicofisico delle persone e nonostante il contatto con la natura sia una forma straordinariamente efficace di educazione ambientale, le attività scolastiche *outdoor* sono poco frequenti. Così persiste il paradosso per cui a scuola (e non solo) si parla dell'impatto negativo delle attività umane sulla natura ma si tace e non si sperimenta l'impatto positivo della natura sugli esseri umani (De Maurissens *et al.*, 2024). Si tratta di una questione complessa che va analizzata assumendo un punto di vista critico e non indulgente verso visioni idealizzate delle aree naturali le quali risentono della presenza e dell'azione umana, anzi talvolta ne sono il prodotto (Zanolin, 2022). A tal proposito il concetto di Antropocene nell'accezione geografica può offrire opportunità interpretative utili anche a livello educativo. Superando la dicotomia natura/cultura, su cui si fonda il pensiero occidentale moderno, la prospettiva dell'Antropocene propone il ripensamento delle relazioni tra natura e umanità e un nuovo modello di interazione tra società e ambiente che includa la prospettiva ecologica e lo sviluppo di un paradigma in cui la natura è qualcosa di cui l'umanità è parte attiva e responsabile (Giorda, 2019).

Un'ulteriore tema che ha attraversato tutte le riflessioni riguarda l'imprescindibile relazione tra giustizia sociale e giustizia ambientale viste nella loro dimensione territoriale che è locale e globale. Giustizia sociale e giustizia ambientale possono essere considerate due aspetti della stessa questione che si alimentano vicendevolmente. Di converso il degrado ambientale è spesso accompagnato da ingiustizie sociali che talvolta non sono immediatamente evidenti ma che colpiscono gli strati più deboli della società, gli stessi che pagano le conseguenze peggiori di ogni crisi, basti pensare alle periferie urbane o ai territori più provati dalle conseguenze del *global warming*. Ritorna qui il tema del rapporto con l'ambiente da parte di una società che ha smarrito il senso del suo abitare il pianeta perdendo al contempo l'attitudine alla comprensione e alla solidarietà umana mortificata dall'individualismo sempre più diffuso purtroppo anche tra i/le giovani. Attraverso l'educazione civica docenti e formatori/ici si fanno promotori di una transizione che non è soltanto ecologica ma anche culturale in una prospettiva di ecologia integrale adottata come nuovo paradigma di giustizia (Francesco, 2015).

E ancora una volta il concetto di Antropocene, che ha il pregio di connettere una grande ampiezza di temi e di problemi, si dimostra efficace a fini didattici per l'educazione geografica e quindi per l'educazione civica vista la convergenza di contenuti e obiettivi. Come affermato da Giorda (2019) «discutere di Antropocene porta dunque i geografi a interrogarsi sui limiti e sulle prospettive del rapporto fra la specie umana e il suo pianeta, sui processi di trasformazione in atto, sull'uso delle risorse, sull'impatto dei sistemi antropici sui sistemi ambientali, e quindi a spaziare da questioni ecologiche

a questioni politiche», e di conseguenza a sviluppare la propria proposta educativa. L'educazione è centrale in questa prospettiva perché viene vista come un settore strategico per poter mettere in atto a scala globale un radicale cambiamento di idee e di comportamenti rispetto alla natura assegnando centralità e responsabilità all'azione umana.

Infine, è emersa trasversalmente la necessità di connessione e interazione delle scuole con il territorio. Da più parti è stata espressa la convinzione che il rapporto con il territorio sia indispensabile per la piena realizzazione del progetto pedagogico delle scuole a partire dagli enunciati del PTOF fino ad arrivare alle singole attività didattiche. Il dialogo con le istituzioni, gli enti locali, le associazioni e la reciproca partecipazione alle attività educative e culturali rafforza il legame con i luoghi e contribuisce a creare comunità, con notevoli benefici per gli/le studenti sia a livello formativo e didattico sia a livello sociale e relazionale. In geografia si parla di educazione al territorio intesa come «progettualità complessiva che unifica in modo coerente le istanze delle diverse educazioni, perché è nel territorio e con chi lo abita che occorre trovare strade per uno sviluppo sostenibile, per pratiche di cittadinanza inclusive e partecipative, per permettere alle diverse culture presenti di convivere e di evolvere, per diminuire le disuguaglianze e per valorizzare le risorse e le diversità delle persone, delle culture e dell'ambiente» (Giorda, Puttilli, 2011). Nel territorio si sperimentano le prime forme di cittadinanza attiva, di convivenza interculturale, di valorizzazione delle risorse ambientali e umane, di conservazione e tutela del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico. Rafforzare i legami con il territorio attraverso la scuola, uno dei suoi perni più solidi, contribuisce a far sviluppare il senso della cittadinanza che nel passaggio dal locale al globale e dall'individuale al collettivo, diventa senso di appartenenza alla comunità umana globale e impegno per la costruzione di un futuro più sostenibile ed equo.

Conclusioni e nuovi inizi

L'insegnamento dell'educazione civica è sempre stato un tema delicato sia per la definizione di obiettivi e contenuti sia per l'inserimento nei curricula didattici e nei quadri orari. Le linee guida ministeriali² rispondono solo in parte alle sollecitazioni provenienti dagli esperti e dalle comunità educanti essendo spesso espressione dell'idea di educazione civica del governo

2. È recentissima l'uscita delle nuove Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica emanate dal MIM con il decreto n. 183 del 7 settembre 2024 che sostituiscono integralmente quelle precedenti adottate con decreto ministeriale 22 giugno 2020, n. 35.

vigente inevitabilmente legata a una visione del mondo parziale e connotata politicamente. Il Forum Nazionale sull'educazione civica si inserisce nel dibattito pubblico con l'obiettivo di raccogliere e diffondere l'esito di un confronto in seno alla comunità educante sui contenuti e sul valore dell'educazione civica intesa come educazione alla cittadinanza globale per un mondo più sostenibile e giusto. Inoltre, si propone di condividere, attraverso il *Libro bianco*, le riflessioni sulle buone pratiche messe in atto per raggiungere tali obiettivi e l'individuazione di linee guida concrete e attuabili. La prospettiva teorica e la scelta metodologica adottate seguono un approccio *bottom up* che nella coprogettazione condensano la carica innovativa del progetto. Infatti, i/le docenti che hanno partecipato costituiscono il perno di tutti i ragionamenti e le riflessioni attuate condividendo le loro esperienze e la loro visione dall'interno delle aule scolastiche, a tratti critica ma sempre propositiva e orientata al miglioramento. Proprio in virtù di una conoscenza approfondita della realtà scolastica e della volontà di cambiare in meglio le cose, che ha spinto i/le docenti a partecipare al progetto, il loro contributo non si esaurisce nell'apporto al Forum ma prosegue nelle aule dove per primi/e sperimenteranno le buone pratiche condivise rendendosi artefici di cambiamento. È questo un ulteriore filo conduttore che ha segnato i lavori del Forum: la valorizzazione del ruolo sociale del/la docente come agente di cambiamento e quindi la consapevolezza del potere trasformativo di una buona didattica dell'educazione civica. Il rimando all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 è immediato. Esso è noto in italiano come "istruzione di qualità" ma nella sua versione originale e integrale recita: *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, restituendo il valore semantico originario al concetto di educazione. L'educazione, infatti, a differenza dell'istruzione ha un forte connotato valoriale (Amadini *et al.* 2023). Educare significa trasmettere intenzionalmente valori e quindi promuovere comportamenti etici e virtuosi in una dimensione sociale, e non individuale, orientata al bene comune. Tali valori si trasmettono all'interno di una relazione che è parte integrante del processo educativo e che è richiamata anche dalla doppia etimologia del vocabolo. Infatti, sia che si faccia risalire l'origine del termine al verbo *ēdūcāre* da *ex-ducere* (tirar fuori, condurre fuori ciò che sta dentro, far venire alla luce), sia che si propenda per il verbo *ēdūcāre* da *edere* (nutrire, allevare, coltivare), i due significati hanno in comune l'aspetto relazionale che si sostanzia in un rapporto interpersonale tra chi nutre e chi è nutrito, tra chi trae fuori e chi è aiutato a tirar fuori se stesso/a e quindi a svilupparsi. I/le docenti sanno bene che la possibilità di formare, far sviluppare ed esprimere qualità interiori nei/le loro studenti è strettamente legata al valore che essi/e stessi/e attribuiscono a ciò che insegnano, al loro atteggiamento mentale e al loro comportamento.

L'auspicio è che tali docenti possano capitalizzare l'esperienza del Forum e farsi portavoce di buone pratiche per l'insegnamento dell'educazione civica nelle loro scuole, in classe tra gli/le studenti e fuori dalle aule tra colleghi/e e altri attori della comunità educante.

Bibliografia

- Amadini M., Bruzzone D., Musai M. (2023), *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (2019), Mozione al 62° Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, *Il Miur intervenga per il rispetto nelle assegnazioni delle ore di Geografia e valorizzi le competenze disciplinari nell'introdurre l'Educazione Civica*, Salerno 3-6 ottobre 2019.
- De Maurissens I., Mansion H., Niewint-Gori J. (2024), Reconnecting to Nature Through Civic Education: The Role of Schools in Fostering Environmental Identity, *Form@re*, 24(1), pp. 133-153.
- De Vecchis G., Giorda C. (a cura di) (2018), *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma.
- Francesco (2015), *Laudato si'*. *Enciclica sulla cura della nostra casa comune*, Lettera enciclica.
- Giorda C. (2019), *Geografia e Antropocene*, Carocci, Roma.
- Giorda C., Puttilli M. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
- Morri R. (2022), Per una cultura diffusa della geografia, *Dialoghi intorno alle geografie. Esperienze, linguaggi, narrazioni dal Festival delle Geografie di Levanto 2021* (pp. 71-81), Pisa University press, Pisa.
- Zanolin G. (2022), *Geografia dei parchi nazionali italiani*, Carocci, Roma.

Associazione Italiana Insegnanti di Geografia

Chi siamo

Fondata nel 1954 da Elio Migliorini, ha avuto finora 6 Presidenti nazionali: Elio Migliorini (1955-1976), Aldo Sestini (dal 14 ottobre 1976 al 25 ottobre 1977), l'amatissimo Giorgio Valussi, indimenticabile protagonista della nostra Associazione per 13 anni (1978-1990), Peris Persi che vanta una serie di tre mandati consecutivi (1990-2002) e Gino De Vecchis, primo professore universitario di Didattica della Geografia in Italia, in carica ininterrottamente con grande consenso per 16 anni (2002-2018).

Lo Statuto prevede la possibilità di costituire Sezioni regionali, che possono articolarsi nel loro ambito territoriale in Sezioni provinciali, interprovinciali e cittadine: attualmente esistono Sezioni AIIG in tutte le Regioni e in quasi tutte le Province italiane.

L'AIIG è Ente qualificato per la formazione del personale della scuola accreditato presso il MIUR (d.m. 27.02.2003, Direttiva 170/2016) e Società di cultura del territorio.

Cosa facciamo

L'associazione ha le seguenti finalità:

- Sostenere l'AIIG nella diffusione tra i giovani degli obiettivi statutari, con particolare riferimento alla ricerca, alla didattica della geografia e all'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche.
- Favorire l'aggregazione e lo scambio di idee e saperi tra quanti (studenti, dottorandi e dottori di ricerca, giovani ricercatori ecc.) si avvicinano alla Geografia all'inizio della loro carriera lavorativa nelle Scuole, di ogni ordine e grado, nelle Università, negli Enti e nelle Istituzioni pubbliche e

private, ma anche di coloro i quali, per passione o interesse personale, intendono approfondire le conoscenze in questo ambito scientifico.

- Creare gruppi di studio e di lavoro tra giovani studiosi su tematiche di attualità e relative al mondo della scuola e dell'insegnamento della geografia.
- Organizzare viaggi di studio, incontri, convegni e seminari su argomenti ed esperienze geografiche.
- Favorire l'incontro e lo scambio culturale tra i giovani dell'AIIG e altre Associazioni, italiane ed estere, che perseguono obiettivi e finalità in campo geografico, con particolare riferimento al mondo giovanile.

Chi siamo

Istituto Oikos è un'organizzazione non-profit impegnata in Europa e nel mondo nella tutela della biodiversità e nella diffusione di modelli di vita più sostenibili. Dal 1996 a oggi abbiamo ideato e realizzato più di 400 progetti in Italia e in 17 paesi distribuiti tra Europa, Asia, Africa e America Latina.

Senza natura non c'è futuro. Proteggerla significa proteggere noi stessi: è un lavoro complesso ma indispensabile. Da 28 anni Istituto Oikos pone al centro del suo impegno la tutela e il ripristino dei nostri beni comuni: foreste, flora, fauna, suolo, acqua. Con un'attenzione particolare al cambiamento climatico: la sfida più urgente e tangibile al benessere della società globale.

Promuoviamo la conservazione delle risorse naturali, modelli di produzione e consumo responsabili e l'adozione di stili di vita sostenibili, ponendo particolare cura alle questioni etiche e sociali e al ruolo dei gruppi più vulnerabili, tra cui donne e giovani.

Tutto questo è possibile grazie alla guida di professionisti per l'ambiente, al coinvolgimento attivo dei nostri beneficiari e alla partnership con enti pubblici, organizzazioni internazionali e aziende. Per garantire il rispetto degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 e costruire un futuro più verde, equo e inclusivo.

Cosa facciamo

Nel 2023 Istituto Oikos ha operato in 6 paesi con 84 progetti che hanno visto impegnate 153 persone. I beneficiari sono stati 360.925, e i progetti sono stati sostenuti da 221 partner. Gli ambiti di azione sono stati molti: tutela della biodiversità, formazione comunitaria alla sostenibilità, accesso all'acqua pulita, gestione sostenibile di clima ed energia e diffusione della coscienza ambientale nelle scuole.

Il volume *Green it UP! Per un'educazione geografica alla cittadinanza globale* nasce nell'ambito del progetto Green it UP! Giovani e comunità educanti protagonisti della transizione ecologica finanziato da AICS – Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo –, di cui l'Istituto Oikos è capofila e l'AIIG – Associazione Italiana Insegnanti di Geografia – è partner. In questo contesto si è tenuto a Roma il 23 e il 24 aprile 2024 il Forum Nazionale sull'educazione civica, un processo partito dal basso nella sua organizzazione che ha visto il confronto costruttivo e stimolante tra docenti di ogni ordine e grado, istituzioni ed enti di ricerca impegnati in ambito scolastico.

I contributi di questo volume, scritti da coloro che hanno dato voce al Forum, vogliono essere un white paper su alcune buone pratiche che concernono l'educazione alla cittadinanza declinate su quattro tra i temi più attuali da portare in aula e in classe con altrettanti casi di studio che offrono spunti, risorse ed esperienze a cui fare riferimento.

I temi affrontati riguardano la giustizia sociale, la protezione ambientale, la valorizzazione del patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico mediante l'*outdoor education*, l'Agenda 2030 e le città.

Il mondo è cambiato, le società devono tener conto dei cambiamenti ed è importante che si agisca velocemente per scongiurare un futuro non sostenibile. Quale miglior interlocutore se non le/gli studenti che, grazie a una comunità educante attenta, possono diventare consapevoli e capaci di mettere in campo azioni finalizzate al bene delle comunità locali e globali? Educare alla cittadinanza globale non è uno slogan bensì una vera missione che tutte e tutti coloro che si occupano di educazione e istruzione dovrebbero fare propria affinché possa divenire una prassi didattica partecipata e consolidata.

Sandra Leonardi è professoressa associata alla Sapienza Università di Roma. Ricopre per l'AIIG il ruolo di consigliere centrale con incarico per la gestione della tesoreria ed è direttrice della rivista *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*.