



Università
degli Studi di
Messina



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Anno XVII/2025



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Direttori responsabili

Journal Manager

Salvatore Agresta

Università degli Studi di Messina (già)

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo-Redattori

Managing Editors

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina

Redazione

Editorial Board

Luca Agostinetto

Università degli Studi di Padova

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina

Silvano Calvetto

Università degli Studi di Torino

Chiara Carmela Giovinazzo

Università degli Studi della Valle D'Aosta

Luca Odini

Università degli Studi di Urbino

Fabio Stizzo

Università Pegaso

Andrea Suggi

Università degli Studi di Udine

Comitato scientifico

Scientific Committee

Cristina Allemann-Ghionda Germany

Jesus Aparicio Gervas Spain

Claudio Bolzman Switzerland

Paul Carr United States

Luiza Cortesao Portugal

Sonia Castro Mallamaci Switzerland

Luigi D'andrea Italy

Mirella D'Ascenzo Italy

Massimiliano Fiorucci Italy

Reinaldo Fleuri Brazil

Angelo Gaudio Italy

Mohamed Lahlou France

Walter Lorenz Italy

Carlos Martínez Valle Spain

Peter Mayo Malta

Rosa Nunes Portugal

Maurizio Piseri Italy

Agostino Portera Italy

Livia Romano Italy

Calin Rus Romania

Filippo Sani Italy

Milena Santerini Italy

Peter Simon Germany

Michele Vatz-Laaroussi Canada

Szabó Zoltán András Unghery

Segreteria di redazione

Editorial Office

Claudia Di Perna

Tatsiana Karachun

Francesca Sindoni

Università degli Studi di Macerata

Curatore della grafica

Layout editor

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Comitato tecnico

Publishing assistant

Nunzio Femminò

Cettina Cosenza

Dario Orselli

CAB Messina

Università degli Studi di Messina

Via Concezione n. 8, 98121, Messina (Italy)

Mail: quadernintercultura@unime.it

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>



QUADERNI DI INTERCULTURA

ANNO XVII - 2025

Indice

Editoriale

- Educare alle Frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini” **7**
Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

Sezione monografica

Educare alle frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

- Educare i meticci: sulle frontiere razziali e scolastiche
nell'Eritrea coloniale italiana **17**
Bomi Yi
Università degli Studi di Roma Tre

- Le “periferie scolastiche” dell'Italia del secondo dopoguerra.
Il contributo della Rivista «Nord e Sud» **29**
Emilio Conte
Università degli Studi di Bergamo

- Tra adolescenza negata e resilienza educativa:
il contributo di Stanislas Tomkiewicz **39**
Simona Gatto
Università degli Studi di Messina

- Ricucire i margini nelle periferie urbane: l'esperienza del
Manifesto per l'Educazione Diffusa nel quartiere di Bagnoli (Napoli) **49**
Francesca Marone, Maria Navarra, Lorenzo Salemme
Università degli Studi di Napoli, Federico II

- Abitare le frontiere educative: il ruolo del Place Attachment nella scuola
multiculturale **63**
Alessandra Mussi, Sara Cesari, Chiara Bove
Università degli Studi di Milano-Bicocca

- L'arcipelago pedagogico nel mare delle diseguaglianze contemporanee.
Pratiche d'inclusione **73**
Jole Orsenigo, Samuele Casartelli
Università degli Studi di Milano-Bicocca - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Sbloccare la negazione costruita: il progetto <i>Edutainment</i> e i <i>Cofanetti didattici</i> sull'Educazione Globale nel Mediterraneo	87
Patrizia Panarello <i>Università degli Studi di Messina</i>	
Higher Education and Mexican Migration: Universities as Agents of Inclusion and Educational Transformation	103
Antonio Ragusa, Iker Omar Belsaguy, Vincenzo Galatro <i>Rome Business School, Universidad Global, Mexico, Università degli Studi Ecampus</i>	
Diseguaglianze territoriali e politiche per la prima infanzia: un'analisi italiana	115
Edoardo Renzi <i>Università degli Studi di Perugia</i>	
Oltre il confine, dentro il con-fine: educare con la poesia di Leonardo Zanier	127
Veronica Riccardi <i>Università degli Studi Roma Tre</i>	
Alfabetizzazione digitale e pratiche pedagogiche in contesti marginalizzati: esperienze nei CPIA come frontiere educative	139
Alice Rizzi, Valentina Berardinetti, Giusi Antonia Toto <i>Università degli Studi di Foggia</i>	
Navigare le frontiere. <i>Amos FloatingLab</i> come spazio educativo	151
Lorena Rocca, Silvia Stocco <i>Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Università degli Studi di Padova</i>	
CPIA e frontiere educative: margini simbolici, pratiche trasformative	165
Andrea Traverso, Sissi Pisano <i>Università degli Studi di Genova</i>	
Plurilinguismo montano e integrazione linguistica: una riflessione pedagogica sulle comunità ladine, mòchene e cimbre	175
Elisa Zane, Cristian Righettini <i>Università degli Studi eCampus</i>	
Frontiere educative e scuole di montagna	123
Sara Maria Carolina Trevisan <i>Université Lumière 2, Lyon</i>	
Recensioni	
Maria Cristina Cabani, <i>La valle di Giosafat</i> , Industria & Letteratura, Massa, 2025.	195
Sofia Mussio	

SEZIONE MONOGRAFICA

Educare alle frontiere.
Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

SBLOCCARE LA NEGAZIONE COSTRUITA: IL PROGETTO *EDUTAINMENT* E I *COFANETTI DIDATTICI* SULL'EDUCAZIONE GLOBALE NEL MEDITERRANEO¹

Patrizia Panarello*

Università degli Studi di Messina



Questo contributo propone una riflessione sull'educazione globale come strumento per contrastare la "negazione costruita", intesa come l'insieme di meccanismi sociali, culturali ed educativi che portano le persone, soprattutto quelle provenienti da contesti fragili, a interiorizzare l'idea di non essere capaci, di non meritare opportunità o di non poter cambiare la propria condizione. Questa forma di auto-esclusione viene appresa attraverso esperienze che producono subordinazione, rinuncia e adattamento alle disuguaglianze. In questa prospettiva si colloca anche il contributo del sociologo Alberto L'Abate, che individua nel riconoscimento e nell'elaborazione del conflitto una condizione imprescindibile per la costruzione di una cultura della pace. L'educazione deve essere trasformativa, riconoscere il conflitto e promuovere processi di emancipazione. In tale prospettiva, la Global Education integra giustizia sociale, sostenibilità, inclusione, partecipazione, diritti umani e cittadinanza globale. Il progetto "Edutainment", promosso dalla Cattedra UNESCO-UV "Educazione Globale nel Mediterraneo" in collaborazione con Messina Social City, prevede la realizzazione di quattro cofanetti didattici destinati a insegnanti ed educatori. Si tratta di strumenti educativi volti a favorire percorsi di emancipazione, partecipazione e cittadinanza attiva.

This paper offers a reflection on Global Education as a tool to counter "constructed denial", understood as the set of social, cultural, and educational mechanisms that lead individuals, particularly those from vulnerable backgrounds, to internalize the belief that they are not capable, do not deserve opportunities, or cannot change their own circumstances. This form of self-exclusion is

* Patrizia Panarello è ricercatrice di pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Messina. È inoltre co-direttrice della Cattedra UNESCO-Universitat de València sull'Educazione Globale nel Mediterraneo, dove si occupa di pace, interculturalità e sviluppo sostenibile. È Componente del gruppo di lavoro sull'educazione all'interno della Commissione per la Sostenibilità dell'Ateneo di Messina. I suoi ambiti di ricerca abbracciano la didattica innovativa, la metodologia della ricerca educativa e la scrittura creativa. Attualmente collabora con il Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa come consulente esterna. Mail: patrizia.panarello@unime.it

¹ Questo articolo nasce da un lavoro di studio e di ricerca avviato nel 2010 che oggi trova una delle sue espressioni più compiute nell'istituzione della Cattedra UNESCO-UV sull'Educazione Globale, di cui sono co-direttrice dal 2022 insieme al professor Vicent Gozálviz. <https://www.uv.es/global-education>.

learned through experiences that foster subordination, resignation, and adaptation to inequality. Within this perspective, the contribution of the sociologist Alberto L'Abate is particularly relevant, as he identifies the recognition and constructive engagement with conflict as an essential condition for building a culture of peace. Education must therefore be transformative, capable of recognizing conflict and promoting processes of emancipation. From this perspective, Global Education integrates social justice, sustainability, inclusion, participation, human rights, and global citizenship. The Edutainment project, promoted by the UNESCO-UV Chair "Global Education in the Mediterranean" in collaboration with Messina Social City, involves the development of four educational toolkits for teachers and educators. These educational resources are designed to foster pathways of emancipation, participation, and active citizenship.

Parole chiave: educazione globale, gestione nonviolenta del conflitto, Edutainment.

Keywords: global education, nonviolent conflict management, Edutainment.

1. L'Approccio Globale nell'Educazione: la prospettiva del Consiglio d'Europa e l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile

L'educazione globale è quel progetto comune che, sin dal 1996, i ventuno Stati membri del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa hanno deciso di adottare ad Atene. In quell'anno, fu stabilito di redigere la prima "Carta sull'Educazione Globale", poi pubblicata nel 1997. Da allora, l'Educazione Globale ha acquisito crescente rilevanza nei dibattiti internazionali e nei documenti ufficiali, come dimostra la Dichiarazione europea di Dublino del 2022 sulla "Global Education fino al 2050"².

In quest'ultimo testo, l'educazione globale viene definita un "termine ombrello intersezionale" nato dal tentativo di sistematizzare diverse teorie pedagogiche all'interno di un'unica prospettiva, capace di rispondere alle esigenze del nostro tempo.

Va evidenziato che, su questo tema, la bibliografia disponibile in lingua italiana è ancora estremamente limitata: si tratta di un ambito che non ha ancora trovato pieno riconoscimento nel dibattito scientifico accademico nazionale. Tuttavia, l'Agenda 2030 dell'ONU sottolinea la necessità di un approccio globale per affrontare la crisi ambientale e sociale contemporanea. Conformemente alla Dichiarazione di Berlino, con "approccio globale" si intende un'ampia gamma di offerte educative formali, non formali e informali, valide per tutto l'arco della vita e che consentano alle persone di riflettere criticamente; di aprire gli occhi, i cuori e le menti alla realtà, a livello locale e globale; di capire, immaginare, sperare e agire per un mondo con giustizia sociale e climatica, pace, solidarietà, equità e uguaglianza.

L'approccio globale comporta il rispetto dei diritti umani e della diversità, l'inclusione e una vita dignitosa per tutti. Si tratta di un'educazione trasformativa che si alimenta di visioni orientate al sogno e all'immaginazione collettiva, riconosciute come strumenti di cambiamento per la sostenibilità e la comprensione internazionale. In tale prospettiva, si evidenzia la stretta connessione tra una visione ecologica profonda che riconosce alla

² Dublin Declaration on Global Education to 2050 (2022), in: <https://www.gene.eu/ge2050-congress>

natura lo *status* di soggetto vivente, titolare di diritti, come affermato nella “Carta della Terra”³, e i principi della “Global Education”⁴.

All’interno di questo orizzonte, il progetto “Edutainment”⁵ e i cofanetti didattici sulla “Global Education” nel Mediterraneo hanno l’obiettivo di aiutare insegnanti ed educatori a sbloccare e a disimparare la “negazione costruita”. Si tratta di uno strumento inclusivo, pensato per contrastare quei dispositivi che, oltre a negare diritti e opportunità alle fasce più deboli, ne ostacolano l’effettivo esercizio, consolidando un sistema fondato su disuguaglianze di potere, di classe e di accesso alle risorse.

Il tema della “negazione costruita” va pensato anche come auto-esclusione interiorizzata. È cruciale comprendere come i meccanismi di dominio e subordinazione si riproducano nella società attraverso la partecipazione attiva dei soggetti interessati. Questo avviene anche in ambito scolastico: il servilismo e la dispersione rappresentano probabilmente le forme più evidenti ed estreme del fenomeno, quelle più facilmente riconoscibili e, tuttavia, più difficili da contrastare.

In una prospettiva educativa, è necessario implementare l’uso di metodologie trasformative e di saperi trasversali capaci di disegnare nuove mappe, in cui il conflitto venga compreso, elaborato e affrontato, anziché eluso.

Tra i contributi più significativi in questa direzione si colloca l’opera del sociologo Alberto L’Abate⁶, che con il volume “L’Arte della Pace” propone un’analisi critica de “L’Arte della guerra” di Sun Tzu⁷. In questo contesto la dimensione del potere e del dominio non va rimossa dalla progettazione educativa, ma riconosciuta come parte integrante

³ La Carta della Terra è una dichiarazione etica internazionale, elaborata attraverso un processo partecipativo globale, con il sostegno dell’UNESCO. Adottata nel 2000, ma già al centro di politiche in diversi Paesi, come Ecuador e Bolivia, la Carta afferma che la Terra è una “comunità vivente” ed è necessario riconoscere i suoi diritti: il diritto della natura come soggetto giuridico, la tutela degli ecosistemi e la salvaguardia del pianeta come bene comune. Cfr. Carta della Terra, in: <https://cartadellaterra.it/>.

⁴ AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*, Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, Lisbona, in: <https://book.coe.int>. (traduzione mia).

⁵ “Edutainment” è formato dalla fusione di *education* (educazione) e *entertainment* (intrattenimento). Indica un approccio che utilizza strumenti dell’intrattenimento per favorire l’apprendimento, rendendolo più coinvolgente, partecipativo ed efficace. L’Edutainment si concretizza nell’uso di strumenti che trasformano i contesti educativi in esperienze vive, in cui il sapere si intreccia con le emozioni, il gioco, l’arte e la narrazione.

⁶ Alberto L’Abate operò nel contesto europeo del secondo dopoguerra. Attivo nei movimenti pacifisti italiani e internazionali, collaborò con Aldo Capitini e con il Movimento Nonviolento promuovendo una cultura della pace fondata sull’impegno civile e sulla responsabilità collettiva. Per lui la nonviolenza si articola in tre forme interconnesse: come strumento di cambiamento sociale, come difesa civile e come intervento terzo nei conflitti: *Peacekeeping* (contenere il conflitto), *Peacemaking* (negoziare la pace) e *Peacebuilding* (costruire la pace). A. L’Abate (2014), *L’Arte della Pace*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.

⁷ “L’Arte della guerra” è un antico trattato di strategia militare del generale cinese Sun Tzu nel VI-V secolo a.C. Considerato un classico, i suoi principi sono applicabili a molti contesti. Alberto L’Abate riprese alcuni insegnamenti, ritenendoli compatibili con una visione nonviolenta dei conflitti. Ad esempio, “spiazzare l’avversario” non significa per lui ingannarlo, ma disarmarlo con la verità. E “vincere senza combattere” non equivale a sopraffare, ma a non lasciarsi trascinare nel conflitto, evitando di trasformare l’altro in un nemico da abbattere. Cfr. Sun Tzu (2020), *L’arte della guerra*, Mondadori, Milano.

della realtà, così da orientare l'azione al servizio di una reale politica di inclusione delle fasce più deboli ed emarginate della società.

2. Riconoscere il conflitto per superare la negazione costruita

Da un punto di vista metodologico, per L'Abate non bisogna considerare il conflitto un ostacolo da evitare, bensì una leva per il cambiamento⁸. Senza una riflessione approfondita sul conflitto presente in aula e nelle relazioni tra alunni e insegnanti, il ruolo dell'insegnante/educatore rischia di perdere la sua forza trasformativa, diventando uno strumento funzionale alla conservazione dell'ordine esistente. Per accorciare la distanza tra sapere scolastico tradizionale e contesto culturale, è necessario ripensare la didattica attraverso approcci inclusivi e olistici.

In questa prospettiva, l'educazione globale è utile perché si fonda su pilastri come il pensiero critico, la comunicazione efficace, la comprensione reciproca e la partecipazione attiva degli studenti. Tuttavia, questi elementi non sono di per sé sufficienti se non si accompagnano a un'analisi sociologica e antropologica delle dinamiche di violenza e di oppressione che attraversano in vario modo i contesti educativi e sociali.

Quando diciamo "non posso", "non sono capace", "non fa per me" non esprimiamo una verità, ma ripetiamo qualcosa che abbiamo interiorizzato nel tempo, in risposta a giudizi esterni ed esperienze frustranti. Questa forma di auto-esclusione interiorizzata prende il nome di negazione costruita: non è innata, ma appresa e consolidata in modo sottile, spesso sin dall'infanzia. La negazione costruita è il risultato di esperienze scolastiche, familiari o sociali che, più o meno consapevolmente, ci hanno portato a credere di non essere in grado. "Non sei portato per il disegno". "Non hai senso del ritmo". "Non puoi farcela". Con il tempo, queste etichette si sedimentano come verità personali, fino a bloccare ogni desiderio di provare, ogni speranza di riuscire.

Può essere disinnescata questa negazione? Sì, ma bisogna innanzitutto riconoscerla per liberarsene. E per riconoscerla bisogna adottare percorsi che non giudichino né richiedano. E poi, bisogna sbloccarla. Ciò significa, da una parte, decostruire i no auto-imposti disinnescando i meccanismi interiorizzati di autoesclusione, e dall'altra, riappropriarsi del proprio potenziale. Questo duplice processo è complesso perché richiede consapevolezza, capacità critica, autoanalisi e pensiero autonomo: competenze globali che devono essere imparate.

Si può dunque disimparare la negazione appresa?

Certamente, purché si lavori in contesti inclusivi, in cui i "non posso" si trasformano in curiosità, il giudizio lascia il posto alla sorpresa e si impara che non bisogna essere dei geni per iniziare, né eccellere per avanzare. In luoghi in cui l'apprendimento è vissuto come un'esplorazione libera e partecipata, e non come una dimostrazione di abilità. In spazi educativi che rifiutano la competizione e il giudizio e promuovono il dialogo, l'esperienza, la partecipazione attiva. In questo modo, la negazione comincia a cambiare: basta

⁸ A. L'Abate (2025), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Multimage, Firenze.

un momento autentico, uno spazio accogliente, una proposta educativa che inviti a mettersi in gioco.

Così, senza forzature, riemerge la possibilità di disimparare la negazione. E ogni volta che accade, è un atto di libertà. Non si tratta solo di un gesto individuale, ma di un processo collettivo, che richiede contesti educativi coraggiosi, istituzioni inclusive e una cultura politica orientata alla giustizia.

3. Fare la guerra, educare alla pace

L'educazione globale, così come emerge nei documenti ufficiali del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, comporta una transizione da un modello centrato sull'individuo a uno fondato sull'associazionismo. Il *focus* si sposta dall'io al noi. In questo passaggio dalla dimensione individuale a quella comunitaria emerge un interrogativo: è giusto che l'essere umano rimanga al centro, secondo una visione umanistica⁹, oppure è necessario superare tale prospettiva, considerando che la sua impronta ecologica è ormai insostenibile secondo la prospettiva dell'Antropocene¹⁰?

Non dovrebbero forse essere la natura, la Terra o il cosmo a occupare quella centralità? L'individuo, spesso guidato da interessi egoistici, tende a trascurare le questioni planetarie e mostra scarsa consapevolezza delle emergenze ambientali. Educare alla cittadinanza globale significa proprio contrastare questa tendenza. Tuttavia, la questione rinvia a un problema più profondo: l'esistenza di un modello strutturale fondato sul conflitto e sul dominio che promuove la guerra, pur dichiarando di educare alla pace.

Alberto L'Abate unisce in tal senso l'analisi strutturale del conflitto, la critica delle dinamiche di potere e l'uso di metodologie partecipative. Per L'Abate, la nonviolenza rappresenta un metodo educativo trasformativo, in grado di intervenire nei contesti fragili e di incidere sul piano sociale e politico. Di conseguenza, la pace viene intesa come risposta etica e strategica alla logica militare, con l'obiettivo di fornire strumenti operativi per l'azione nonviolenta, la mediazione civile nei conflitti armati e la costruzione di percorsi di riconciliazione.

L'educazione alla cittadinanza globale si fonda su valori come cooperazione, partecipazione, inclusione, solidarietà e interculturalità, che rappresentano i principi guida di un apprendimento orientato alla giustizia sociale. Tuttavia, la nostra società si basa su modelli profondamente conflittuali, in cui lo sfruttamento economico e il dominio politico di alcuni gruppi su altri sono storicamente accettati e normalizzati.

⁹ Cfr. Silo (1938-2010), pensatore argentino, fondatore del Movimento Umanista (o Nuovo Umanesimo). Silo (2002), *Umanizzare la Terra*, Multimage, Firenze.

¹⁰ Paul Crutzen, premio Nobel nel 1995, ha coniato il termine "Antropocene" per descrivere l'epoca geologica segnata dall'impatto umano sul pianeta. P.J. Crutzen (2005), *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*, a cura di A. Parlangeli, Mondadori, Milano.

Se a livello macro il conflitto è giustificato, spesso ritenuto necessario, presentato e legittimato come strumento di difesa e di potere, a livello micro si promuove una cultura della pace fondata sul dialogo e sul consenso.

Così, la guerra viene presentata come un male necessario per la difesa dei più deboli contro i più forti, per contrastare il fanatismo e salvaguardare i valori della democrazia. Nel frattempo, nelle relazioni quotidiane tra individui e nei piccoli gruppi si educa alla collaborazione. Questa contraddizione si riflette nei programmi scolastici, nei criteri di valutazione, nei contenuti disciplinari e in una serie di pratiche implicite che agiscono oltre il *curriculum* formale, spesso senza essere messe in discussione. In questo scenario, la scuola e l'università diventano luoghi in cui si insegna la pace come disciplina trasversale, affiancata all'educazione civica e alla legalità.

A livello micro, l'educazione alla pace non può limitarsi a buone pratiche, ma deve confrontarsi con le dinamiche di potere, con la violenza istituzionale e con la normalizzazione dell'ingiustizia. Serve allora una pedagogia del conflitto, capace di nominare il dominio, analizzarne i meccanismi e creare spazi di resistenza. I modelli educativi non sono neutri. Al contrario, riflettono il paradigma implicito di potere e controllo che pervade la società, l'economia, la politica e persino il sistema educativo e scolastico. La scuola, infatti, premia il gusto e le disposizioni della borghesia, rafforzando la distinzione sociale¹¹.

Di conseguenza, promuove chi già possiede il capitale culturale dominante e penalizza chi ne è privo, confermando l'ordine sociale.

In questo quadro, la "negazione" non è un fallimento individuale, ma una reazione a un contesto che non accoglie, non valorizza e non include. È una forma di difesa, ma anche di rassegnazione.

Le pratiche didattiche, le modalità di valutazione, le gerarchie disciplinari sono strumenti attraverso cui il sistema legittima forme di esclusione. Perciò, la negazione viene costruita come prodotto di quel sistema di potere in cui vivono gli individui. È difficile disimparare la negazione costruita se non si è in grado di riconoscere che essa affonda le radici in un sistema strutturalmente diseguale e violento¹². Educare significa rendere le persone protagoniste del cambiamento. La parola non è mai neutra, ma è azione politica che unisce pensiero e prassi. E il dialogo è uno strumento di consapevolezza attraverso cui educare all'uguaglianza, alla giustizia sociale e alla cooperazione. Maestri e guide

¹¹ P. Bourdieu (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.

¹² Sulla violenza strutturale esiste una bibliografia ampia e articolata, che attraversa la sociologia, l'antropologia e gli studi postcoloniali. Una sua ricognizione completa sarebbe impossibile e poco funzionale in questa sede. Il presente lavoro si riferisce in particolare ad alcuni autori di riferimento, tra cui Danilo Dolci, Paulo Freire, Don Lorenzo Milani, Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Paul Willis.

come Don Milani¹³, Danilo Dolci¹⁴ e Paulo Freire¹⁵ hanno messo al centro la parola e il dialogo, riconoscendo in essi un grande potere di trasformazione. Le loro esperienze dimostrano che l'educazione, se radicata nei bisogni della gente, può generare un cambiamento reale. Le esperienze di questi autori mostrano quindi come la parola e il dialogo possano diventare strumenti concreti di trasformazione educativa, aprendo la strada a modelli formativi capaci di incidere sulle pratiche e sui contesti reali, come nel caso del progetto "Edutainment" e dei cofanetti didattici.

4. Il progetto Edutainment e i "cofanetti didattici"

Il progetto "Edutainment"¹⁶ promosso dalla Cattedra UNESCO-UV, "Educación Global en el Mediterráneo. Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Sostenibilidad", nasce da una collaborazione con "Messina Social City", un'azienda del Comune di Messina nata con l'obiettivo di erogare servizi socio-assistenziali ed educativi all'interno del territorio cittadino. Attualmente il progetto "Edutainment" trova in una fase progettuale sperimentale e sarà ulteriormente sviluppato e approfondito in relazione ai *Futures Literacy Studies*, nell'ottica di un ampliamento delle pratiche educative orientate alla lettura critica e alla costruzione dei futuri possibili¹⁷.

¹³ Don Milani si dedicò all'educazione dei ragazzi esclusi dal sistema scolastico perché privi di mezzi economici e culturali. A Barbiana propose un modello fondato sull'uguaglianza delle opportunità, sulla responsabilità e sull'uso della parola, restituendo dignità e voce a chi era stato escluso. In questo modo trasformò l'educazione in uno strumento di riscatto e di giustizia sociale e la scuola in un luogo in cui si impara ad avere cura dell'altro. Con "Lettera a una professoressa", denunciò le ingiustizie del sistema scolastico: classista, selettivo e distante dai bisogni dei più poveri. L. Milani (1967), *Lettera a una professoressa*, Scuola di Barbiana, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

¹⁴ Danilo Dolci fu attivo in Sicilia negli anni '50, in contesti segnati da povertà estrema, analfabetismo, emarginazione, mafia e banditismo. Nonostante la rassegnazione, la paura e l'omertà, fece sì che le persone si riappropriassero della parola e della lotta. Per Dolci la vera leva del cambiamento è l'educazione e le risorse vanno ricercate nelle persone. Perciò propose la maieutica reciproca, intesa come strumento per avviare un processo di autoanalisi, partecipazione e cambiamento. Il cuore della sua azione educativa si basa sulle capacità degli individui di scoprire i loro interessi vitali e di esprimere liberamente le proprie opinioni, con lo scopo di fare emergere i bisogni della comunità e incoraggiare all'azione. D. Dolci (1996), *La struttura maieutica e l'evolgerci*, La Nuova Italia, Scandicci.

¹⁵ In Brasile, tra gli anni '40 e '60, Paulo Freire lavorò in contesti segnati da analfabetismo, povertà e oppressione politica. Prima di essere arrestato e costretto all'esilio, propose un processo dialogico attraverso il quale gli oppressi prendevano coscienza della propria condizione e agivano per trasformare la realtà. Introdusse pertanto, il concetto di coscientizzazione. Con Freire l'educazione diventa uno strumento di emancipazione e liberazione. Inoltre, introduce l'elemento della speranza come forza motrice del cambiamento. La speranza non è attesa passiva, ma impegno attivo per trasformare il mondo. P. Freire (1971), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino; Id. (1994), *Pedagogia della speranza. Un ritorno alla pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.

¹⁶ L. Fusari (2021) (a cura di), *Edutainment: nuove frontiere dell'educazione e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁷ UNESCO (2021), *Futures Literacy: A Skill for Navigating Uncertainty*, UNESCO, Paris.

Il progetto si articola in quattro fasi e prevede la realizzazione di “cofanetti didattici” concepiti come vere e proprie cassette degli attrezzi, contenenti strumenti adatti a insegnanti ed educatori.¹⁸

Ciascun cofanetto è pensato per approfondire un contesto specifico, attraverso attività dinamiche, partecipative e interculturali. Attraverso il gioco si vuol restituire a ciascuno la possibilità di apprendere in autonomia e libertà, riconoscendo e valorizzando potenzialità inesprese a causa di vissuti penalizzanti. Si tratta, dunque, di uno strumento didattico per disinnescare la negazione costruita, ovvero quelle forme interiorizzate di auto-esclusione che impediscono ai soggetti di uscire da condizioni strutturali di oppressione e dominio, sfruttamento e marginalità. Inoltre, punta alla valorizzazione del ruolo dell’*Educatore Olistico* e dell’*Animatore Digitale*, che sono due figure chiave per una didattica coinvolgente, adatta ai nativi digitali, così come emerge anche dal “Manifesto delle Avanguardie Educative” dell’Indire.

Il primo cofanetto, “Scrittura creativa – Viaggio nel Mediterraneo”, si basa su storytelling e scrittura creativa per rielaborare vissuti, intuizioni e apprendimenti in una narrazione trasformativa. Avendo come base teorica la “Grammatica della fantasia” di Gianni Rodari¹⁹ e prendendo come riferimento il Mediterraneo – inteso come crocevia di culture, simbolo di frontiera interculturale e area geografica specifica – il cofanetto si centra sui temi dell’Agenda 2030. Attraverso 260 carte da gioco suddivise in 25 categorie e interamente realizzate con Canva, il giocatore viene guidato passo a passo, nelle funzioni principali che compongono il viaggio dell’eroe e dell’eroina. Grazie a fantasia e immaginazione, con le carte si possono creare infinite storie di personaggi reali e fittizi che compiono imprese in giro per il mondo, tra i beni materiali e immateriali UNESCO presenti in Asia, Africa ed Europa, i tre continenti bagnati dal Mar Mediterraneo.

In tal modo, la scrittura creativa diventa un esercizio di esplorazione del sé e dell’altro, trasformando il ‘Viaggio nel Mediterraneo’ in un dispositivo di cittadinanza attiva, capace di collegare l’esperienza personale alle grandi sfide globali del nostro tempo. Tale impostazione si allinea perfettamente agli orizzonti delle Avanguardie Educative, che promuovono il superamento del modello trasmissivo in favore di una didattica laboratoriale e centrata sullo studente.

Il secondo cofanetto, “Orientamento Psicopedagogico – Conosco me stesso”, è dedicato all’esplorazione degli stili cognitivi, di apprendimento e delle proprie potenzialità. In questo senso, l’apprendimento è affrontato in chiave esperienziale, attraverso modelli come l’apprendimento cooperativo, il ciclo di Kolb²⁰, la programmazione neurolinguistica, la teoria degli emisferi cerebrali e l’approccio a quattro dimensioni. Centrale in questa fase è anche la Teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner²¹, che consente di valorizzare le diverse forme di intelligenza, in maniera da predisporre ambienti

¹⁸ Il progetto delle carte didattiche è stato presentato a Settembre 2025, durante la Notte Mediterranea delle Ricercatrici (MEDNIGHT 2025) organizzata dall’Università di Messina.

¹⁹ G. Rodari (1973), *La grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.

²⁰ D. A. Kolb (1984), *Apprendimento esperienziale. Esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.

²¹ H. Gardner (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

educativi più inclusivi e motivanti. In questo modo si comincia a disimparare la negazione, permettendo a ciascuno di rompere con stereotipi e blocchi interiorizzati. Il cofanetto affronta il tema “*Change for Challenge Together*”, ovvero “Cambiare per affrontare Insieme la Sfida”. Rappresenta il momento in cui si riflette criticamente sul proprio percorso e si elaborano strategie utili all’emancipazione e alla trasformazione, laddove necessario.

In definitiva, questo strumento trasforma l’autoconsapevolezza in una pratica liberata di emancipazione, offrendo a ogni studente la chiave per rileggere le proprie fragilità non più come limiti invalicabili, ma come risorse per il cambiamento. Tale prospettiva si inserisce nel quadro delle Avanguardie Educative, in particolare nell’idea di Personalizzazione dell’apprendimento.

Si prevede l’ulteriore implementazione di altri tre cofanetti didattici, la cui struttura è attualmente in fase di definizione all’interno del più ampio disegno di ricerca della Cattedra UNESCO-UV.

Il terzo cofanetto, “Educazione Globale - Conosco i metodi”, intende fornire a insegnanti ed educatori un apparato teorico-metodologico volto a trasformare l’azione educativa in un veicolo di liberazione, contrapponendosi alla sedimentazione dei limiti autoimposti dal contesto o dall’autopercezione. Il percorso introduce i pilastri della Global Education, valorizzando l’integrazione di risorse digitali e le prospettive offerte dalle Avanguardie Educative, in costante dialogo con i riferimenti teorici del *Project Zero* di Harvard²². Attraverso metodologie visive e progettuali come il *Visual Thinking*²³ e il *Design Thinking*²⁴ il cofanetto facilita l’elaborazione di strategie didattiche innovative. Si approfondiscono inoltre esperienze educative inclusive come il progetto G.I.O.Co di Angela Lenzo²⁵, la maieutica reciproca di Danilo Dolci e la pedagogia degli oppressi di Paulo Freire. Il framework metodologico si completa con riferimenti imprescindibili alla nonviolenza gandhiana (*Satyagraha*)²⁶, al Metodo Maggiore/Minore dell’antropologa Pat Patfoort²⁷ e alla Comunicazione Nonviolenta elaborata dallo psicologo Marshall B. Rosenberg²⁸.

In tal modo, il terzo cofanetto si configura come una vera e propria cassetta degli attrezzi pedagogica, capace di coniugare il rigore dell’analisi critica con la flessibilità necessaria per agire concretamente nei contesti educativi più complessi; uno strumento che abilita i docenti a farsi registi di percorsi formativi autenticamente emancipativi, capaci di alimentare il desiderio di cambiamento degli studenti. Tale impostazione si allinea con l’idea della Didattica per scenari, propria delle Avanguardie Educative: il percorso non propone un modello chiuso, bensì invita a una progettazione aperta che valorizza la dimensione laboratoriale e il *problem solving*. In questo senso, l’educatore non è più un

²² Project Zero, Harvard Graduate School of Education, in: <https://pz.harvard.edu/>.

²³ R. Arnheim (1969), *Visual Thinking*, University of California Press, Berkeley.

²⁴ T. Brown (2010), *Cambiare per design. Come il design thinking trasforma organizzazioni e imprese*, Etas, Milano.

²⁵ Progetto G.I.O.CO., in: <https://www.progettogioco.it/>.

²⁶ M. K. Gandhi (2010), *Il metodo della nonviolenza. Satyagraha*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.

²⁷ P. Patfoort (2013), *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa.

²⁸ M. B. Rosenberg (2003), *Comunicazione nonviolenta. Un linguaggio di vita*, Esserci, Reggio Emilia.

mero trasmettitore di saperi, ma un progettista di esperienze che abilita la classe all'esercizio del pensiero critico e alla cittadinanza attiva.

Il quarto cofanetto, "Progettazione Didattica - Creo percorsi su misura", invita insegnanti ed educatori a costruire esperienze educative personalizzate, capaci di tradurre i principi appresi in attività concrete. Il percorso si sviluppa attraverso cinque ambiti, ovvero le 5P dell'"Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile".²⁹

Attraverso il filone *People* si propone l'attività "La cabina del vento", ispirata all'installazione di Itaru Sasaki. La *Wind Phone* è una cabina telefonica isolata, contenente un apparecchio non collegato ad alcuna linea, nata come luogo di catarsi dove poter idealmente parlare con i propri cari scomparsi, affidando le proprie parole al vento. Rappresenta la necessità umana di mantenere un legame con chi è scomparso, trasformando un oggetto tecnologico in un dispositivo di guarigione emotiva.

Con *Planet* si esplora "La Carta della Terra", una dichiarazione internazionale di principi etici fondamentali per costruire una società globale sostenibile, giusta, pacifica e rispettosa della natura.³⁰ In quest'ultimo percorso si vuol utilizzare il Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal³¹ poiché permette di mettere in scena i conflitti ambientali e le dinamiche di potere legate allo sfruttamento delle risorse.

Con *Peace* viene proposto "Il dono del silenzio" di Thich Nhat Hanh³². Il monaco vietnamita invita a riscoprire la dimensione del silenzio non come vuoto o assenza, ma come condizione essenziale per coltivare la consapevolezza e nutrire una pace interiore. Il richiamo al silenzio si contrappone alla frenesia della società della stanchezza descritta dal filosofo Byung-Chul Han: in un mondo dominato dall'iper-connessione, il silenzio diventa un gesto rivoluzionario. Libera dal rumore, restituendo lo spazio necessario per pensare, raccontarsi e ritrovare un legame autentico con gli altri e con il mondo³³.

Nel segmento *Prosperity*, il tema dell'impronta ecologica viene affrontato in modo ludico attraverso Kahoot!, una piattaforma digitale interattiva che consente di creare e giocare a quiz didattici in tempo reale. Questo ambito si riferisce all'obiettivo di garantire che tutti gli esseri umani possano godere di una vita soddisfacente, in cui il progresso economico, sociale e tecnologico avvenga in piena armonia con la natura. L'idea centrale è che la prosperità non sia un traguardo individuale a danno dell'ambiente, ma un traguardo comune che richiede consapevolezza critica su come viviamo, lavoriamo e consumiamo le risorse del pianeta.

²⁹ ONU (2015), Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, Nazioni Unite, New York, in: <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

³⁰ Il progetto è stato lanciato nel 1994 con l'obiettivo di creare una sorta di "Costituzione per il pianeta". Il documento è suddiviso in un preambolo e 16 principi fondamentali, raggruppati in quattro pilastri: 1. Rispetto e cura della comunità della vita (integrità ecologica). 2. Integrità ecologica (conservazione della biodiversità). 3. Giustizia sociale ed economica (equità, lotta alla povertà). 4. Democrazia, nonviolenza e pace (rispetto dei diritti, collaborazione). <https://earthcharter.org/>

³¹ A. Boal (1979), *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro come strumento di trasformazione*, La Rosa, Torino.

³² Thich Nhat Hanh (1995), *Il dono del silenzio. Coltivare la consapevolezza ogni giorno*, Mondadori, Milano.

³³ B. C. Han (2012), *La società della stanchezza*, Milano: Nottetempo.

Infine, nella sezione *Partnership* viene proposto il principio africano dell'Ubuntu³⁴, che significa "io sono perché noi siamo", adottato come pilastro spirituale e politico durante il processo di riconciliazione post-apartheid in Sudafrica. Il premio Nobel Desmond Tutu, figura chiave della lotta contro l'apartheid e presidente della Commissione per la Verità e la Riconciliazione in Sudafrica, ha adottato l'Ubuntu come strumento politico e spirituale. Per Tutu, la riconciliazione non era possibile attraverso la vendetta, ma attraverso il riconoscimento reciproco dell'umanità dell'altro.³⁵ In questo contesto, il principio della Partnership insegna che la competenza non è solo tecnica, ma profondamente relazionale: l'educazione si trasforma così in un atto di cura che integra la collaborazione come elemento essenziale della formazione identitaria.

Concludendo il percorso, il cofanetto si propone come un ponte operativo tra la visione globale dell'Agenda 2030 e la prassi didattica quotidiana, permettendo di trasformare gli obiettivi di sostenibilità in esperienze di apprendimento significative e radicate nel vissuto dei partecipanti. Questo strumento offre la sintesi operativa necessaria per declinare i valori dell'educazione globale in attività progettuali su misura, capaci di tradurre l'impegno etico in prassi pedagogica trasformativa. Tale struttura riflette pienamente il modello della Didattica modulare e dell'Integrazione dei saperi promosso dalle Avanguardie Educative: superando la rigida frammentazione disciplinare, il cofanetto incoraggia una progettazione per competenze che si articola attorno a sfide di realtà. In quest'ottica, il docente non opera più in isolamento, ma si fa promotore di una didattica che connette il locale al globale, trasformando le 5P dell'Agenda 2030 in un *framework* operativo per la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, dove lo studente è attivamente coinvolto nella risoluzione di problemi complessi.

Conclusioni

Per guardare al futuro è necessario interrogare criticamente il passato e i suoi meccanismi di riproduzione sociale: in questa direzione si colloca il contributo di Paul Willis, il cui celebre studio "Learning to Labour" offre una chiave interpretativa essenziale per comprendere le dinamiche di resistenza e auto-esclusione che ancora attraversano i contesti educativi contemporanei. Paul Willis analizza un gruppo di giovani di estrazione operaia, "i ragazzi" (*the lads*)³⁶. Attraverso un'osservazione etnografica, mostra come questi studenti sviluppino una cultura autonoma, basata sul rifiuto dell'autorità, del conformismo scolastico e del linguaggio meritocratico. In questo modo, resistono alla logica dell'istituzione scolastica, che percepiscono come estranea e inutile rispetto al loro mondo di riferimento.

³⁴ L'Ubuntu è un'antica filosofia di vita dell'Africa australe di origine Bantu. M. Ngomane, D. Tutu (2020), *Ubuntu. La via africana alla felicità*, Rizzoli, Milano.

³⁵ D. Tutu (2000), *Non c'è futuro senza perdono*, Feltrinelli, Milano.

³⁶ P. Willis (2012), *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, a cura di A. Simonica, CISU, Roma (ed. orig. 1977).

Questa “resistenza culturale” si esprime attraverso l’ironia, il disprezzo per lo studio e l’auto-esclusione dai percorsi scolastici: un comportamento che, tuttavia, non li emancipa, ma li riporta verso lo stesso destino dei loro padri: il lavoro manuale, precario e mal retribuito. Qui risiede la contraddizione: proprio nel rifiutare il sistema educativo, finiscono per confermare l’ordine esistente.

Willis mostra che la riproduzione sociale non avviene solo per interiorizzazione passiva, ma anche attraverso forme di ribellione consapevole. Quei ragazzi non possiedono il capitale culturale considerato legittimo, ossia i codici linguistici, i gusti, le competenze e gli atteggiamenti valorizzati dalla scuola. Tuttavia, non sono solo esclusi, ma anche auto-esclusi: si auto-escludono attraverso una forma di identità oppositiva, che alla fine si rivela un vicolo cieco. La loro ribellione, infatti, non essendo supportata da strumenti culturali capaci di rompere il ciclo di oppressione, diventa funzionale alla perpetuazione delle disuguaglianze. La trappola di classe è dunque frutto di una combinazione di fattori: i meccanismi di riproduzione sociale funzionano all’interno di un paradigma di potere e controllo che pervade la società, l’economia, la politica e il sistema educativo.

I giovani che vivono in condizioni difficili e in contesti marginali e violenti imparano la “negazione costruita”, una forma di auto-esclusione interiorizzata, che nasce come risposta difensiva a esperienze scolastiche frustranti e a continui *input* negativi. In questo caso, la scuola funziona come un apparato ideologico di Stato, pensata per selezionare i migliori. Essa non accoglie né valorizza adeguatamente i figli delle classi meno abbienti, perché il suo obiettivo è formare cittadini competenti e competitivi. Tuttavia, nonostante questi limiti strutturali, essa rimane un punto di riferimento fondamentale per chi vuole emanciparsi.³⁷

È importante elaborare modelli fondati su *empowerment*, partecipazione e cambiamento sociale per far sì che l’educazione possa trasformarsi in strumento di resistenza, ricostruzione e speranza. Per incidere nei contesti fragili e liberare gli oppressi, l’educazione deve utilizzare una prospettiva trasformativa, capace di analizzare il conflitto attraverso un approccio micro e macro, globale e locale. Infatti, se l’educazione non è accompagnata da una riflessione critica sul conflitto, rischia di diventare uno strumento di conservazione dell’ordine esistente.

Alla luce di queste riflessioni, emerge la necessità di promuovere un’educazione globale del XXI secolo che sia integrale e olistica. Ramón Gallegos Nava parla di sei dimensioni della prospettiva olistica, corporale, emozionale, cognitiva, estetica, spirituale e sociale, e di cinque livelli educativi interconnessi che offrono una visione di unità e di sintesi sulla vita e la natura: personale, comunitario, sociale, planetario e cosmico.³⁸ Bisogna implementare un’educazione che favorisca la cittadinanza attiva, la giustizia sociale e la decolonizzazione del sapere, intervenendo sullo sviluppo integrale dell’essere umano. Se-

³⁷ Louis Althusser (1970) descrive la scuola come un apparato ideologico dello Stato incaricato di trasmettere i valori dominanti e di riprodurre le condizioni materiali del capitalismo: la scuola agisce in modo quasi invisibile, facendo interiorizzare ruoli e gerarchie di classe. L. Althusser (1970), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, Einaudi, Torino.

³⁸ Cfr. J. Ferreras, *Manual del Educador Holístico: El Educador en el Siglo XXI*, Equipo Difusor del Libro, S.L, 2023.

condo l'UNESCO, l'educazione olistica deve tenere conto dei molteplici aspetti della personalità umana. Si tratta di un'educazione multidimensionale e sistemica, orientata allo sviluppo, all'autorealizzazione e alla trascendenza dell'essere umano nella sua totalità.³⁹

Il progetto "Edutainment" opera a livello micro per disimparare la "negazione costruita", offrendo strumenti, metodi e capitale culturale utili a progettare il proprio percorso di vita in autonomia e libertà. Il compito dell'educazione non è solo istruire, ma liberare. E per farlo, deve fornire strumenti, linguaggi e saperi. Immaginare un futuro diverso è possibile, a patto di trasformare i codici culturali interiorizzati dell'oppressione in codici di consapevolezza e liberazione.

Disimparare la negazione costruita, soprattutto in contesti segnati da violenza, marginalità e disuguaglianza, significa infatti cambiare grammatica: non più quella dell'impossibilità e della sottomissione, ma quella della consapevolezza, della libertà, della progettualità autonoma.

Ciò richiede un accesso alla cultura, intesa non come accumulo di nozioni, ma come capacità di leggere il mondo e agire su di esso. È in questo passaggio che prende forma un'educazione autenticamente liberante, capace di andare oltre la logica della sottomissione e del mero adattamento. In definitiva, disinnescare la negazione costruita non è solo un atto pedagogico, ma un impegno etico collettivo: si tratta di sottrarre il destino degli individui alla riproduzione meccanica delle disuguaglianze per ricondurlo nello spazio aperto dell'agire trasformativo. Smantellare i dispositivi che trasformano l'istruzione in uno strumento di selezione sociale è una sfida complessa, ma imprescindibile per restituire alla scuola la sua vocazione originaria di laboratorio di democrazia e liberazione.

Bibliografia

- Althusser, L. (1970), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, Einaudi, Torino.
- Boal, A. (1979), *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro come strumento di trasformazione*, La Rosa, Torino.
- Bourdieu, P. (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Crutzen, P. J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*, a cura di Andrea Parlangeli. Mondadori, Milano.
- Dolci, D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Ferreras, J. (2023), *Manual del Educador Holístico: El Educador en el Siglo XXI*, Equipo Difusor del Libro, S.L.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. EGA (Edizioni Gruppo Abele), Torino.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia della liberazione: dialogo e conflitto nella trasformazione dell'educazione*. Borla Editore, Roma.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia della speranza. Un ritorno alla pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino.

³⁹ UNESCO (2014), *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*, EFA Global Monitoring Report 2013/14, UNESCO Publishing, Paris. Cfr. anche UNESCO (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, UNESCO Publishing, Paris.

- Fusari, L. (a cura di) (2021), *Edutainment: nuove frontiere dell'educazione e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Gandhi, M. K. (2010), *Il metodo della nonviolenza. Satyagraha*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.
- Gardner, H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gozálvez, V., Panarello, P. (2023), *La voz de la fragilidad nos define y nos reta: apuesta por una educación global ante la vulnerabilidad*. In Gracia Caladín, J. *Educación ética y filosóficamente en contextos de conflictos, heridas y vulnerabilidad*, Dykinson, Madrid.
- Han, B.-C. (2012), *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano.
- Kolb, D. A. (1984), *Apprendimento esperienziale. Esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- L'Abate, A. (2014), *L'Arte della Pace*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.
- L'Abate, A. (2025), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Multimage, Firenze.
- Milani, L. (1967), *Lettera a una professoressa. Scuola di Barbiana*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Miller, R. (2018), *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, Routledge, London.
- Ngomane, M. (2019), *Ubuntu. La via africana alla felicità*, Rizzoli, Milano.
- Panarello, P. (2012), *L'Educazione all'intercultura e la sostenibilità. Le politiche dell'Unione Europea e dell'Unesco*. Carocci, Roma.
- Panarello, P. (2020), *In difesa del pianeta vivente per i diritti di madre terra. Educazione globale e scienza della sostenibilità nel secolo dell'emergenza climatica*, Falzea, Reggio Calabria.
- Panarello, P. (2022), *Il viaggio di Penelope nel Mediterraneo. Come la didattica interculturale diventa Global Education*, in «Quaderni di intercultura», XIV, 98-115.
- Patfoort, P. (2013), *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa.
- Silo (2002), *Umanizzare la Terra*, Multimage, Firenze.
- Rodari, G. (1973), *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Rosenberg, M.B. (2003), *Comunicazione nonviolenta. Un linguaggio di vita*, Red, Milano.
- Sun Tzu (2020), *L'arte della guerra*, Mondadori, Milano.
- Thich Nhat Hanh (1995), *Il dono del silenzio. Coltivare la consapevolezza ogni giorno*, Mondadori, Milano.
- UNESCO (2014), *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) - Final Report*, Parigi, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2014), *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*, EFA Global Monitoring Report 2013/14, UNESCO Publishing, Paris.
- UNESCO (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, UNESCO Publishing, Paris.
- UNESCO (2021), *Futures Literacy: A Skill for Navigating Uncertainty*, UNESCO, Paris.

Willis, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, Farnborough.

Sitografia

AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on global Education for educators and policy makers*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona, www.book.coe.it.

Carta della Terra, <https://earthcharter.org/>

Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources>

Dichiarazione europea di Dublino del 2022 sulla "Global Education fino al 2050, <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources>

Gene Global Education 2050 Congress, <https://www.gene.eu/ge2050-congress>

Cattedra UNESCO-UV Global Education, Universitat de València, <https://www.uv.es/global-education>

Innovazione INDIRE, Avanguardie Educative, <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030>

Project Zero - Harvard Graduate School of Education, <https://pz.harvard.edu/>

Progetto G.I.O.CO. - Angela Lenzo, <https://www.progettogioco.it/>



QUADERNI DI INTERCULTURA

Rivista pubblicata annualmente dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>

Copyright © 2025 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Monte Paolino (Sutera) da Mussumeli* (Caterina Sindoni, 2025)



Università
degli Studi di
Messina

