

3. Educazione e sostenibilità: le sfide dei territori

di *Stefano Malatesta*

1. Una premessa: uno sguardo al territorio

Immaginiamo un quartiere periferico (o semi-periferico) di una qualunque area urbana italiana di grandi dimensioni. Non importa che sia una città in particolare. L'esercizio funzionerebbe, con qualche variazione di contesto, a Roma, Palermo, Torino o Milano. Nel quartiere si trova un edificio scolastico che ospita diverse classi della scuola primaria e secondaria di primo grado. L'edificazione risale a qualche decina di anni fa. L'entrata principale affaccia su una traversa che collega due grandi viali a scorrimento veloce. Uno dei viali porta verso un'autostrada (una superstrada, una strada consolare o una tangenziale). In tutti questi decenni l'edificio ha ospitato, per molte ore a settimana, studenti, docenti, personale scolastico, genitori, società sportive che hanno eletto a "casa" la palestra sul retro e volontari di associazioni che hanno organizzato feste e manifestazioni nel cortile. Nel frattempo, il quartiere, chiuso tra le due strade a scorrimento veloce, è mutato. Gli spazi verdi, una volta abbondanti, sono stati acquistati da imprese private e destinati a edilizia residenziale. Negli anni Novanta, su un'area dismessa a poche centinaia di metri dell'edificio scolastico, è sorto un grande supermercato e, pochi anni dopo, hanno chiuso due negozi di alimentari. I capannoni industriali hanno cambiato funzione: attualmente ospitano magazzini, uffici e centri di stoccaggio. Il traffico veicolare è aumentato in uscita dalla città e si è mantenuto molto consistente in ingresso. Il bar dove gli operai andavano a prendere un caffè prima dell'inizio del turno c'è ancora, ma adesso ai tavoli, lungo la via a pochi metri dall'ingresso della scuola, si siedono coppie di anziani

e, più di rado, i pendolari che lavorano negli uffici. Il parco cittadino più vicino non è raggiungibile a piedi perché la pista ciclabile (e pedonale) si interrompe in presenza di una delle arterie viarie principali. I mezzi di superficie ci sono, ma non raggiungono la via dove si affaccia la scuola. L'amministrazione comunale ha istituito un'area a traffico limitato, ma i confini sono molto più interni, verso il centro. Qui, in periferia, la mobilità privata è sottoposta alle stesse regole da decenni. Tuttavia, la decisione di disegnare un limite che ridefinisce il traffico veicolare si riverbera fino a qui. Perché attraversare la via che, come si ricorda, connette due arterie fondamentali per il pendolarismo è diventata la soluzione scelta da chi, muovendosi la mattina dalla tangenziale (superstrada, strada consolare...) verso i quartieri che circondano il centro, vuole evitare un varco d'accesso all'area a traffico limitato.

Esattamente come il territorio, anche il quadro istituzionale e la vita politica del quartiere hanno conosciuto molte evoluzioni. A metà anni Novanta, l'amministrazione provinciale si è fatta promotrice di un'Agenda 21 sui temi degli spazi verdi in città. In seguito, l'amministrazione comunale ha coinvolto la scuola in un progetto sulla mobilità sicura finanziato dalla Legge 285/97 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. Di recente, gli obiettivi dell'Agenda 2030 sono entrati nella programmazione degli interventi in campo educativo e sociale di alcune associazioni che operano nella zona.

L'obiettivo di tutte queste azioni è stato promuovere la sostenibilità e i diritti partendo dai territori e cercando di attivare meccanismi che facilitassero la partecipazione, la presa di parola e gli spazi di azione di un ampio spettro di attori pubblici e privati. In tutto questo quadro, dall'Agenda 21 fino ai *Sustainable Development Goals* (SDGs), si è cercato di fare Educazione alla Sostenibilità.

2. Conseguire uno “status”: l'educazione alla sostenibilità nel contesto attuale

Pochi anni fa è stata pubblicata un'interessante *review* bibliometrica sulla posizione che l'Educazione alla Sostenibilità (di seguito indicata seguendo la denominazione internazionale ESD) ha avuto (e continua ad avere) all'interno del dibattito accademico internazionale

(Grosseck *et al.* 2019). Uno degli esiti più rilevanti a cui gli autori sono giunti è stata l'identificazione di tre momenti "progressivi" nella storia dell'ESD. Ogni tappa è stata caratterizzata da una priorità, quasi un tassello verso la sua piena legittimazione come forma di educazione cross-disciplinare, universale e scientificamente validata.

- Dal 1992 al 2004, ovvero dal Summit della Terra di Rio de Janeiro fino all'anno precedente alla Decade per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (UN Decade of Education For Sustainable Development <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1682&menu=35>), gli sforzi degli esperti si sono concentrati sulla definizione dello statuto epistemologico e della metodologia di una forma di educazione inizialmente gemmata dall'educazione ambientale (Malatesta, 2010) e consolidatasi, appunto, anche grazie alla risonanza internazionale del Summit di Rio e all'affermazione delle Agende 21 locali.
- Dal 2005 al 2014, ovvero per tutta la durata della Decade, gli obiettivi a livello accademico e istituzionale sono stati l'inserimento dell'ESD all'interno dei curricula scolastici, insieme allo sviluppo di connessioni tematiche e didattiche con le materie e le forme di educazione cross-curricolari già consolidate, ad esempio la *citizenship education* (Malatesta, Camuffo, 2007).
- Infine, dal 2015 a oggi, la priorità è stata il riconoscimento dell'ESD come campo di ricerca interdisciplinare.

Questo percorso ha avuto come climax l'acquisizione di un *momentum*, ovvero una posizione di pieno riconoscimento politico, curricolare e scientifico. Status che caratterizza la funzione che oggi l'ESD gioca in un numero non trascurabile di sistemi scolastici, nelle agende internazionali e della ricerca in campo educativo, geografico, sociologico e politico. In questo capitolo si discutono alcuni nodi critici che emergono da tale riconoscimento, cercando di leggerli alla luce delle istanze e dalle sfide territoriali e prendendo spunto da quanto affermato da Tilbury, nella sua analisi di anni fa sull'integrazione tra ESD e curricolo geografico:

Environmental problems have a spatial dimension which makes a geographical understanding crucial [...] geographical concepts, such as sustainable development,

exploitation, stewardship and responsibility, respect, protection, dependence and inter-dependence, co-operation, urbanization, globality, complexity, citizenship [and peace] are integral to environmental education [ESD nel nostro caso n.d.a.]¹ (Tilbury 1997, p. 108).

Queste righe, infatti, ci aiutano a ragionare sulla posizione centrale che le istanze territoriali, a qualunque scala, hanno nel rendere chiare, all'interno dell'ESD, le multiformi relazioni possibili tra economia, società e ambiente. Questo passaggio è più semplice quando si parte, in campo educativo, ma anche politico, dalla “dimensione spaziale” che caratterizza qualunque tema su cui intendiamo lavorare, mostrando come la protezione dell'ambiente non possa essere distinta dalla promozione di un senso di cura (*stewardship*) e responsabilità individuale nei confronti dei luoghi, come la comprensione delle interdipendenze tra sistemi economici non sia completa se non si tengono in conto le disuguaglianze sociali ad esse legate o da esse generate, e anche, come le politiche globali per la riduzione dell'impatto antropico sul clima, non possano essere disgiunte dalla presa di coscienza privata e pubblica dei nostri stili di consumo.

3. Universale: il ruolo delle dichiarazioni

Il corpus di documenti (costituito da una pleora di dichiarazioni, protocolli, carte, programmi e linee guida) pubblicati dall'istituzione della Decade UN in avanti, è stato uno strumento decisivo nella fase di affermazione del “momentum” a cui si faceva riferimento in precedenza. A titolo esemplificativo, all'interno di questo vasto numero di documenti si prendono in considerazione tre testi: la *IGU Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* (Reinfried et al 2007), la *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development* (UNESCO 2014a) e la *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (UNESCO 2014b), mantenendo uno sguardo sulle implicazioni educative (Sterling, 2016) dell'Agenda 2030 e degli SDGs. La *IGU Declaration* delinea il contributo della geografia all'ESD. Nel farlo fissa alcuni pilastri fondamentali, ovvero: la necessità di

¹ Nel contributo si preferisce, in generale, mantenere le citazioni in lingua originale.

considerare le costanti relazioni tra le implicazioni sociali, economiche e ambientali nello studio e comprensione dei più importanti temi “caldi” a scala globale (il cambiamento climatico, le disuguaglianze territoriali, i conflitti per le risorse, le condizioni di vita nei contesti urbani); l’attivazione di uno sguardo interdisciplinare e multi-scalare; e il dialogo tra temi universali e responsabilità individuale. La *Aichi-Nagoya Declaration*, perseguendo esplicitamente l’intento di celebrare la portata globale della Decade, enfatizza il bisogno di promuovere processi di negoziazione che coinvolgano attori operanti a livello nazionale e internazionale, al fine di affermare il ruolo dell’ESD nelle politiche per la sostenibilità (art. 3, art. 5, art. 10). In quest’ottica, l’articolo 6 afferma la natura trasformativa dell’ESD e il suo ruolo cardine nell’agenda politica internazionale, allora in fase di finalizzazione, costruita intorno agli SDGs. Il dialogo tra i temi cardine per il futuro del pianeta, i valori universali e la promozione della responsabilità individuale e, più generalmente, tra scala globale e contesti locali, si riscontra anche in questo documento. In chiusura della Decade, la *Roadmap* propone un “piano d’azione globale” fondato su alcuni ambiti di intervento che vanno dalla valorizzazione dell’ESD nelle politiche nazionali e internazionali, fino alla formazione degli educatori e all’integrazione tra temi universali e azione locale. Ne emerge una visione olistica e multidimensionale dell’ESD, inscindibilmente legata alla creazione di condizioni istituzionali, culturali, economiche e sociali che favoriscano l’inclusione dell’ESD, come educazione universale, nei curricula, nei materiali didattici e nelle politiche. Questa visione promuove l’ESD come un oggetto “maturo”, normato (e forse normativo), con obiettivi e valori consolidati, tuttavia poco attento alle implicazioni, sociali, culturali, linguistiche, etiche e politiche, che si generano quando un documento internazionale viene calato nei contesti locali.

4. Trasformativa, etica (e territoriale?)

Le ricadute nella società e il potere trasformativo sono due pilastri internazionalmente riconosciuti all’ESD (UNESCO 2017, Gusmão, Caiado *et al.*, 2018, Grosseck *et al.*, 2019, Di Biase *et al.*, 2021). In particolare:

ESD empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society, for present and future generations, while respecting cultural diversity. It is about lifelong learning and is an integral part of quality education. ESD is holistic and transformational education, which addresses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment. It achieves its purpose by transforming society. (UNESCO, 2017, p. 7)

Questa definizione enfatizza alcuni aspetti chiave sui quali vale la pena soffermarsi. Innanzitutto, il legame tra informazione (che si potrebbe facilmente sostituire, in molti documenti e programmi, con la parola conoscenza), responsabilità individuale e ricaduta sociale delle nostre azioni quotidiane. L'idea che un intervento di ESD debba seguire una sequenza che parta dalla presa di coscienza di un problema, lavori sulla crescita delle conoscenze specifiche e incida, alla fine, sulla consapevolezza del nostro ruolo come attori socio-ambientali è una delle eredità più evidenti lasciate dall'epistemologia dell'educazione ambientale. Il potere trasformativo o, per meglio dire, la possibilità di cambiare i comportamenti individuali e sociali attraverso un percorso strutturato in questo modo, non si limita alla sfera individuale, ma ha, in linea con uno degli elementi fondanti della sostenibilità, una dimensione intergenerazionale. La presa in carico delle istanze sociali e ambientali nel presente deve produrre degli effetti positivi nel futuro e il cambiamento delle attitudini e dei comportamenti di oggi deve rappresentare una sorta di eredità pronta a prendere forma domani. Per assolvere a questa funzione, l'ESD è stata pensata, e si è consolidata attraverso il processo descritto nel secondo paragrafo, come un riferimento in grado di permeare tutti i livelli della società e viene attuata come un'educazione permanente che, anche oltre i sistemi scolastici, è in grado di incidere direttamente sulle scelte individuali e sul dibattito pubblico. Ecco che l'idea dell'ESD come agente trasformativo trova la sua completa maturazione, a patto che i fondamenti su cui si basa, ovvero i principi della sostenibilità, trasformati in un'agenda politica internazionale grazie agli SDGs (Sterling, 2016), vengano universalmente riconosciuti e accettati: integrazione tra le dimensioni sociale, economica e ambientale; inter-generazionalità; dialogo tra temi globali e contesti locali; individuazione di un'agenda di priorità ambientali, politiche, economiche, sociali (ed educative) su cui costruire il mondo di domani. Infine, nella definizione fornita da UNESCO, la triade *environmental integrity, economic viability e just*

society non solo ricalca il modello classico dello sviluppo sostenibile, ma introduce l'importanza dell'educazione come veicolo necessario nella costruzione del futuro auspicato dalle agende e dalle dichiarazioni internazionali, legando, al contempo, la giustizia sociale alle questioni ambientali.

In questo quadro l'ESD assolve una funzione specifica: produrre un cambiamento sociale a partire dalla crescita della consapevolezza individuale e dall'accordo su alcuni valori universalmente riconosciuti come la base per un futuro più sostenibile. Questi pilastri hanno, in questa prospettiva, un valore etico, sarebbe meglio dire che costituiscono una vera e propria etica che guida il comportamento soggettivo e sociale di fronte alle sfide del presente e agli orizzonti futuri. Un'etica che si fonda sul senso di responsabilità nei confronti dell'eredità che lasciamo alle generazioni del domani e sulla consapevolezza della ricaduta sociale del nostro comportamento che, portata in prospettiva trans-scalare, si traduce nella ricaduta a scala globale delle decisioni prese nei contesti locali.

5. Alcuni nodi critici

L'epistemologia dell'ESD, per come è stata qui tracciata in riferimento ai documenti e alle agende internazionali, apre la discussione su un numero di nodi critici, per alcuni autori legati alla vaghezza o incompiutezza insite nel termine "sostenibilità" (Steiner e Posch, 2006) per altri alle contraddizioni interne agli SDGs (Sterling, 2016), che emergono quando si cerca di attuare sul territorio un progetto che unisca sostenibilità ed educazione. Vale la pena, qui, ordinarle, per dare senso alla parte finale di questo contributo.

- *La dialettica tra universale e locale.* Come è stato scritto, i documenti internazionali si fondano sull'idea che i valori, gli obiettivi e i traguardi della sostenibilità si riferiscano ad un orizzonte che accomuna, non solo tutti gli abitanti del pianeta, ma anche diverse generazioni, in nome di un futuro auspicabile e durevole. Allo stesso tempo i territori mutano nel tempo e le priorità e i processi che li definiscono variano nello spazio. Due contesti locali distanti nel tempo e nello spazio probabilmente richiederanno una gestione

delle energie su priorità e oggetti differenti. Perché diversi sono i sistemi di aspettative, le dinamiche socio-ambientali, gli scenari politici e i riferimenti culturali. In altre parole, le biografie dei luoghi.

- *L'inquadramento del nostro comportamento ambientale nel qui e ora all'interno di un'etica elaborata altrove.* Una delle chiavi del successo dell'ESD è, probabilmente, la semplificazione, si potrebbe dire la riduzione della complessa gamma di relazioni socio-ambientali ad una lista, ad un insieme di regole, obiettivi e punti di riferimento comuni. Un elenco al quale le istituzioni politiche, il mondo della scuola, i singoli cittadini e le imprese possono riferirsi rassicurati che l'esito delle loro scelte produrrà effetti positivi per il pianeta.
- *Educazione e politiche territoriali.* L'ESD, in questo quadro, diventa uno strumento per l'implementazione, o anche la progettazione di politiche territoriali, generando una duplice conseguenza: la necessità di un dialogo tra decisori politici e esperti di educazione (e questo è un esito senza dubbio promettente), e la spinta a inserire azioni di ESD all'interno degli interventi nei contesti locali (sulla mobilità, sul verde pubblico, sugli stili di consumo, sull'organizzazione degli spazi pubblici), anche qualora tale dialogo non esista o manchi di un'adeguata dotazione di competenze e strumenti.
- *L'eredità dell'azione trasformativa sui territori.* Non sempre un progetto di ESD, per quanto ben confezionato e implementato, produce un esito duraturo sul territorio, influenzando, ad esempio una decisione politica sulla mobilità o favorendo la presa in carico di un'area verde da parte del comitato di quartiere. Probabilmente, chi è stato coinvolto nel progetto ha acquisito nuove conoscenze che potrà mettere a frutto in futuro, tuttavia spesso la complessa gamma di relazioni socio-ambientali che caratterizzano la vita di una comunità in un territorio diventa un ostacolo, o una sfida in più, al pieno compimento di un progetto di ESD.

6. Una possibile chiusura: uno sguardo dai territori

L'elenco presentato nel precedente paragrafo ci spinge, in chiusura e dopo qualche pagina di riflessione, a tornare al quartiere periferico o semi-periferico da cui siamo partiti.

Abbiamo lasciato un edificio scolastico al centro di un quartiere in trasformazione, dove il traffico veicolare è molto consistente, gli spazi verdi sono limitati e molti servizi essenziali sono stati delocalizzati. Anche il quadro demografico è mutato. Una quota significativa delle famiglie da cui provengono gli studenti risiede fuori dal quartiere. Molti genitori sono costretti a portare i figli a scuola in automobile. Negli orari di ingresso e uscita da scuola, il traffico aumenta e con esso anche il livello di decibel che caratterizza l'ambiente acustico di chi vive lungo la via. La situazione crea molti disagi, innanzitutto alla comunità che vive intorno alla scuola. Gli insegnanti, in collaborazione con un'associazione locale si sono, dunque, fatti promotori di un complesso intervento educativo e di sensibilizzazione sui temi della mobilità, dell'inquinamento acustico e dell'accesso al trasporto pubblico. Dal lunedì al venerdì, un gruppo di genitori accompagna, con un *pedibus* gestito autonomamente, gli studenti da un parcheggio che funge da punto di raccolta fino al cancello della scuola. Per quattro settimane consecutive una classe terza della secondaria di secondo grado ha contato il numero di veicoli che transitano dalla via negli orari di punta, costruendo un semplice, ma altamente rappresentativo, quadro del traffico locale. Un'altra classe terza, sulla base di questo lavoro, ha identificato i punti "caldi" della mobilità veicolare, segnando su una carta quattro assi viari sui quali si potrebbe intervenire per migliorare lo scenario, ad esempio imponendo delle limitazioni al traffico o favorendo il passaggio di un bus. Due classi prime della scuola secondaria di primo grado hanno percorso, per diverse volte, il tragitto tra le fermate dei mezzi pubblici e la scuola, segnando i punti dove l'attraversamento delle strade o la percorrenza dei marciapiedi sono particolarmente complessi. L'associazione ha potuto acquistare, grazie a un finanziamento, un fonometro e, per due settimane, i volontari hanno messo in atto una campagna di rilevamento dei livelli di decibel che vengono raggiunti nei punti di accesso alla via. In seguito, hanno condotto alcune interviste ai proprietari dei bar e degli esercizi commerciali presenti nel quartiere, per raccogliere le loro opinioni e valutazioni sul traffico e sull'ambiente acustico che vivono quotidianamente. A fine progetto, l'edificio della scuola ha ospitato un fine settimana di eventi e laboratori con l'obiettivo di coinvolgere i cittadini nel progetto e per presentare pubblicamente i primi risultati. Tutte le fasi sono state documentate, inoltre il materiale prodotto è stato pubblicato online in

diverse forme: testuali e audio-visive. Il prossimo passaggio sarà la realizzazione di un *policy brief* che potrà mostrare ai decisori politici alcune possibili soluzioni e linee di azione per migliorare l'ambiente acustico e lo scenario di mobilità del quartiere.

La scuola, le famiglie, i negozianti e l'associazione sono stati protagonisti di un progetto di ESD ispirato da un'istanza iper-locale. Il loro sforzo non necessariamente influirà sulle politiche a scala urbana o regionale. Guardandolo nel suo complesso, però, si tratta di un progetto che, restando fortemente ancorato al territorio e partendo da un nodo problematico per il contesto locale, ha incrociato un'ampia gamma di temi chiave per le agende internazionali: le condizioni di vita nei contesti urbani, l'accesso ai servizi, le scelte di consumo, le diverse forme di inquinamento (acustico, atmosferico), il legame tra mobilità e qualità dell'aria e dell'ambiente acustico, la partecipazione degli attori sociali alla vita pubblica, la responsabilità civile, il diritto ad una mobilità sicura e sostenibile.

I nodi critici a cui si è fatto riferimento nella parte centrale del capitolo sono, in qualche modo, insiti nella dimensione epistemologica, etica e politica dell'ESD. Derivano da un insieme di documenti (le linee guida, le carte, le dichiarazioni) che ne hanno determinato il successo nelle agende internazionali. Tuttavia, come ci ricorda Tilbury, ogni oggetto su cui possiamo lavorare, ogni grande tema universale si lega sempre alle sue declinazioni nel locale. I territori, secondo uno sguardo geografico, sono costruiti dalla complessa rete di relazioni che esistono tra gli esseri umani e lo spazio: relazioni politiche, ambientali, sociali, simboliche. Inoltre, sono costituiti da conflitti, negoziazioni, da oggetti materiali e da scelte organizzative. Tutta questa complessità offre, in qualunque porzione del nostro pianeta (nei contesti urbani il gioco è più facile), l'opportunità di osservare una dinamica socio-spaziale (la relazione tra mobilità privata e ambiente acustico), di identificarne un nodo problematico o interessante (il potenziale disagio causato ai residenti e alla comunità scolastica), di lavorare sulla geografia di questo luogo (tutte le indagini condotte dagli insegnanti, dagli alunni e dai volontari) e, infine, di costruire un quadro sintetico che possa, in qualche modo, fungere da riferimento per azioni, pratiche e decisioni future.

Il titolo di questo capitolo si presta, dunque, ad una duplice lettura. Educare alla sostenibilità nel quadro presente è una sfida perché richiede un continuo confronto con etica, orizzonti e riferimenti politici

che non sempre hanno una forma che si cala automaticamente (senza aggiustamenti o compromessi o modifiche) nei contesti in cui ogni giorno lavoriamo; allo stesso tempo i territori sono il “dove” e il “come” le comunità umane si organizzano nello spazio e, dunque, partire da ciò che funziona o non funziona in questi sistemi di organizzazione è l’unica sfida sensata da accettare nella progettazione e conduzione di un percorso educativo che voglia essere trasformativo, durevole e sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Aguilar O. M. (2018), “Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research”, *Environmental Education Research* 24(1): 26-49.
- Andrews E., Stevens M. and Wise G. (2002), A Model of Community-based Environmental Education, in T. Dietz, Thomas, and Stern, Paul C. (Eds.), *New Tools for Environmental Protection: Education, Information, and Voluntary Measures*, Washington, DC: National Academy Press 161–182.
- Blunt A. and Varley A. (2004), “Geographies of Home”, *Cultural Geographies* 11, 1: 3–6. <https://doi.org/10.1191/1474474004eu289xx>.
- Blunt A. and Dowling, R. (2006). *Home*. London, Routledge.
- Brickell K. (2012), “‘Mapping’ and ‘Doing’ Critical Geographies of Home.” *Progress in Human Geography* 36, 2: 225–44. <https://doi.org/10.1177/0309132511418708>.
- Di Biase R., Malatesta S. e Schmidt di Friedberg M. (2021), “Promoting education for sustainable development in the Maldives: Exploring the link between theory and practice”, *Prospects*, doi.org/10.1007/s11125-021-09558-6
- E4SJ (2020), *La finestra del palazzo di fronte*, <https://www.formazione.unimib.it/it/universita-e-territorio/blog/finestre-palazzo-di-fronte>
- Gabriela, G., Laurențiu, G. Țîru, & Ramona, A. B. (2019), Education for sustainable development: evolution and perspectives: a bibliometric review of research, 1992-2018. *Sustainability*, 11(21) 6136–6136. <https://doi.org/10.3390/su11216136>
- Gruenewald D. A. (2008), “The best of both worlds: a critical pedagogy of place”, *Environmental Education Research*, 14(3): 308–324.
- Gusmão Caiado, R. G., Leal Filho, W., Quelhas, O. L. G., Luiz de Mattos Nascimento, D., & Ávila, L. V. (2018), A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable development goals. *Journal of Cleaner Production*, 198, 1276–1288. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.102>

- Harvey D., (1989), *The Urban Experience*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Holloway S. and Valentine G. (2000), *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*, London: Routledge.
- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015), The un decade of education for sustainable development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491–505.
- Lefebvre H. (1974), *La production de l'espace*, Paris, Anthropos.
- Malatesta S. (2010), *Per fare l'albero ci vuol la carta. Note critiche per un curriculum geografico*, Milano, Guerini Editore.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei Bambini. Luoghi, Pratiche e Rappresentazioni*. Milano, Guerini Editore.
- Malatesta S., Camuffo M. (2007), Education For Sustainable Development And Primary School Curricula: A Complex Triangle, in *Geographical views on education for sustainable development: proceedings Lucerne symposium*, Switzerland, July 29 - 31, 2007, 58-65
- Reunamo J. and Pipere A.. (2011), “Doing Research on Education for Sustainable Development”, *International Journal of Sustainability in Higher Education* 12 (2): 110–24. doi:10.1108/14676371111118183.
- Pippa S., Malatesta S., De Michele C. and Biffi E. (2021), “Education for Sustainable Development and Children’s Involvement in Public Spaces. From Universalism to Places, from Rights to Capabilities: Some Evidence from a Research Project on the Regeneration of Public Spaces in Milan”, *Social Sciences* 10 (3), 88, <https://doi.org/10.3390/socsci10030088>
- Reinfried *et al.*, a cura di (2007), IGU Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development in *Geographical views on education for sustainable development: proceedings Lucerne symposium*, Switzerland, July 29 - 31, 2007, 42: 243-250.
- Haubrich, H., Reinfried, S., & Schleicher, Y. (2007, July), Lucerne declaration on geographical education for sustainable development. In *Geographical Views on Education for Sustainable Development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland* (pp. 243-250).
- Sterling S. (2016), “A Commentary on Education and Sustainable Development Goals”, *Journal of Education for Sustainable Development* 10 (2). SAGE Publications: 208–13. doi:10.1177/0973408216661886.
- Steiner G. and Posh A. (2006), “Higher Education for Sustainability by Means of Transdisciplinary Case Studies: An Innovative Approach for Solving Complex, Real-World Problems.”, *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11): 877–90. doi:10.1016/j.jclepro.2005.11.054.

- Sauvé L. (1996), “Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal”, *Canadian Journal of Environmental Education* 1: 7–34.
- Tilbury D. (1997), *Environmental education and development education: teaching geography for a sustainable world*, in Tilbury D, and Williams M. (Eds.) *Teaching and Learning Geography*, Routledge, London: 105-112.
- Tilbury D. and Williams M. (Eds.) (1997), *Teaching and Learning Geography*, Routledge, London.
- UNESCO (2014a), Aichi-Nagoya Declaration on education for sustainable development, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074>. Accessed October 25, 2020
- UNESCO (2014b), Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> Accessed August 20, 2020.
- UNESCO (2017), Education for sustainable development goals. Learning objectives. Paris: UNESCO. <https://www.sdg4education2030.org/education-sustainable-development-goals-learning-objectives-unesco-2017>
- Valle, G. R. (2020), “Narratives of Place: Critical Reflections on Place-Making in the Curriculum of Environmental Studies and Sciences (ESS)”, *Journal of Environmental Studies and Sciences*, doi:10.1007/s13412-020-00598-6.
- Zutshi A., Creed A. and Connelly B. L. (2018), Education for Sustainable Development: Emerging Themes from Adopters of a Declaration. *Sustainability* (Switzerland) 11 (1). doi:10.3390/su11010156