



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Dipartimento di *Scienze della Formazione*

Dottorato di ricerca in *Teoria e ricerca educativa e sociale*

Curriculum “Pedagogia generale e sociale, ricerca educativa, storia
dell’educazione e della letteratura per l’infanzia”

SSD: PAED-01/A

**Le comunità educanti per lo 0-6 si tingono di
verde: un modello pedagogico finalizzato al
futuro sostenibile**

Docente tutor:

prof.ssa Anna Aluffi Pentini

Dottoranda:

Chiara Minischetti

Docente co-tutor:

prof.ssa Cinzia Angelini

XXXVIII ciclo

per sora nostra madre terra

San Francesco d'Assisi, Cantico delle creature

Alla salvezza che si cela
nella cura e nella custodia
della vita, in ogni sua forma.

Indice

Introduzione.....	6
-------------------	---

Prima parte: LA TEORIA

CAPITOLO 1: Le radici teoriche dell'educazione alla sostenibilità

1.1	Introduzione.....	14
1.2	Fondamenti teorici dello sviluppo sostenibile.....	15
1.3	Dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità.....	19
1.4	Dalla Conferenza di Stoccolma del 1972 all'Agenda 2030 del 2015: tappe evolutive.....	21
1.5	Il quadro normativo europeo: criticità e prospettive.....	29
1.6	Riflessioni conclusive.....	33

CAPITOLO 2: L'educazione alla sostenibilità in Italia

2.1	Introduzione.....	34
2.2	Evoluzione del quadro normativo nazionale.....	34
2.3	L'impegno dell'Italia nell'attuazione dell'Agenda 2030.....	42
2.4	La Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile 2022: obiettivi e implicazioni educative.....	49
2.5	Riflessioni conclusive.....	56

CAPITOLO 3: Buone pratiche internazionali e nazionali di educazione alla sostenibilità

3.1	Introduzione.....	58
3.2	Esperienze internazionali.....	59
3.2.1	Foundation for Environmental Education.....	60
3.2.1.1	Il programma <i>Eco-Schools</i>	62
3.2.1.2	Il programma LEAF: <i>Learning About Ecosystems and Forests</i>	69
3.2.2	Capitale Verde Europea: Bristol 2015.....	73
3.2.2.1	Il programma <i>Student Capital</i>	75
3.3	Iniziative italiane	76
3.4	Riflessioni conclusive sulle buone pratiche analizzate	79

CAPITOLO 4: L'educazione alla sostenibilità nell'ambito dell'educazione e cura da 0 ai 6 anni

4.1	Introduzione.....	83
4.2	Fondamenti etici e culturali dell'educazione alla sostenibilità.....	83
4.3	Quadri teorici di riferimento dell'educazione alla sostenibilità da 0 ai 6 anni.....	93
4.4	Verso un modello pedagogico integrato per la sostenibilità nello 0-6.....	101

Seconda parte: LA RICERCA SUL CAMPO

CAPITOLO 5 – Impostazione metodologica e obiettivi della ricerca

5.1	Introduzione.....	107
5.2	Domande di ricerca e ipotesi di lavoro.....	108
5.3	Obiettivi e articolazione del progetto.....	110
5.4	La ricerca-azione	115
5.5	Metodologia adottata e strumenti.....	124
5.5.1	Osservazione partecipante	124
5.5.2	I questionari.....	126
5.6	Tempi e fasi del progetto di ricerca.....	128
5.7	Riflessioni conclusive.....	133

CAPITOLO 6 – Prima fase della ricerca e considerazioni

6.1	Il coinvolgimento degli attori educativi.....	134
6.2	Osservazione e partecipazione nel servizio educativo 0-6 Il Colibrì.....	140
6.3	La circolarità tra Scuola – Famiglia – Territorio.....	142
6.4	L'esempio del progetto annuale Paesaggi e Passaggi.....	145
6.5	Riflessioni conclusive e implicazioni pedagogiche.....	147

CAPITOLO 7 – I questionari: analisi dei dati raccolti e prospettive dei partecipanti

7.1.	Introduzione.....	149
7.2.	La raccolta dati.....	149
7.3.	Le prospettive del personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6.....	155

7.4. Le prospettive dei genitori dei bambini frequentanti asilo nido e scuola dell'infanzia.....	172
7.5. Riflessioni conclusive e implicazioni pedagogiche.....	195

CAPITOLO 8 – Dalla ricerca alla formazione: per un coinvolgimento attivo del personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 di Roma Capitale

8.1. Introduzione.....	200
8.2. Giustificazione e genesi della fase.....	201
8.3. Definizione, obiettivi e organizzazione del percorso KIT della Sostenibilità 0-6.....	203
8.4. Gli incontri online, l'analisi dei feedback e la valutazione dei risultati.....	209
8.5. Riflessioni conclusive.....	226

CAPITOLO 9 - Il confronto interculturale

9.1. Introduzione.....	228
9.2. Obiettivi e organizzazione	228
9.3. Educare alla sostenibilità tra teoria e pratiche osservate: l'analisi del contesto spagnolo...	231
9.4. Riflessioni conclusive.....	240

Conclusioni.....	242
------------------	-----

Bibliografia.....	251
-------------------	-----

Sitografia.....	263
-----------------	-----

Indice delle Figure.....	265
--------------------------	-----

Indice delle Tabelle.....	269
---------------------------	-----

Appendice A. Questionario rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6	270
---	-----

Appendice B. Testi e manuali rivolti ai professionisti.....	288
---	-----

Appendice C. Testi rivolti ai bambini da 0 ai 6 anni.....	290
---	-----

Appendice D. Questionario rivolto ai genitori dei bambini da 0 ai 6 anni, frequentanti asilo nido e scuola dell'infanzia	292
--	-----

Appendice E. Lettera di invito per la diffusione e la partecipazione al percorso di formazione KIT della Sostenibilità 0-6.....	304
Appendice F. Materiali didattici del primo incontro online di formazione.....	308
Appendice G. Lavoro propedeutico 1.....	324
Appendice H. Materiali didattici del secondo incontro online di formazione.....	330
Appendice I. Lavoro propedeutico 2.....	341
Appendice L. Materiali didattici del terzo incontro online di formazione.....	348
Appendice M. Lavoro propedeutico 3.....	359
Appendice N. Materiali didattici del quarto incontro online di formazione.....	360
Appendice O. Questionario valutativo finale del percorso di formazione KIT della Sostenibilità 0-6	367

Introduzione

Il presente lavoro di tesi dal titolo *Le comunità educanti per lo 0-6 si tingono di verde: un modello pedagogico finalizzato al futuro sostenibile* dà conto del progetto di dottorato e del personale percorso di ricerca sviluppato nell'arco del triennio 2023-2025, collocandosi all'interno di un quadro scientifico e pedagogico che riconosce all'educazione un ruolo centrale nella costruzione di una società più equa, responsabile e sostenibile.

La ricerca si inserisce nel dibattito contemporaneo relativo alla crisi ambientale, sociale ed economica che caratterizza l'attuale fase storica, assumendo come ambito privilegiato di indagine l'educazione nei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni.

Nell'attuale panorama globale, non si può non riconoscere il fatto che la sostenibilità rappresenta una questione di fondamentale rilevanza, la cui complessità richiede necessariamente di essere affrontata da una pluralità di prospettive sia interpretative che disciplinari. Le trasformazioni in atto, riconducibili alle molteplici crisi attuali, mettono in discussione i modelli di sviluppo ormai consolidati ed evidenziano l'inadeguatezza di quelle risposte esclusivamente tecniche o normative. Le dinamiche appena esplicitate sollecitano i singoli cittadini ad un ripensamento profondo del sistema di valori, dei modelli di convivenza e degli stili di vita tanto individuali quanto comunitari. In questa prospettiva, l'educazione assume una funzione strategica, costituisce, infatti, un ambito privilegiato per la costruzione di processi di consapevolezza e di sensibilizzazione e per la formazione di una cittadinanza in grado di orientare le proprie scelte in una prospettiva di cura, responsabilità e sostenibilità nel breve e lungo periodo.

Nel dibattito scientifico, educativo e pedagogico contemporaneo, risulta ampiamente consolidata l'interconnessione tra sostenibilità, educazione e processi formativi, sia sul piano teorico che su quello programmatico. Nonostante ciò, l'ambito dell'educazione e cura dei bambini da 0 ai 6 anni ha spesso occupato una posizione marginale: in questo settore, infatti, l'educazione alla sostenibilità è stata frequentemente ricondotta alle sole esperienze volte a promuovere il contatto diretto con il mondo naturale.

Il presente progetto di ricerca intende contribuire a colmare questa lacuna, proponendo una riflessione sistematica sul ruolo dei servizi educativi che si dedicano alla fascia di età da 0 ai 6 anni, considerandoli come dei contesti strategici per la promozione dell'educazione alla sostenibilità e per l'attivazione di processi di sensibilizzazione e trasformazione culturale e sociale.

Il progetto di dottorato ha voluto rispondere a un bisogno formativo emergente, legato alla necessità di integrare in modo sistematico e consapevole la sostenibilità nelle pratiche educative dei servizi 0-6.

Le motivazioni che hanno orientato e sostenuto la presente ricerca si articolano su più livelli e sono riconducibili sia a esigenze di natura scientifica e progettuale, sia a una personale maturazione progressiva degli interessi di studio. In primo luogo, la scelta di indagare il tema dell'educazione alla sostenibilità è stata dettata dal bando stesso del progetto del dottorato¹, in cui questo ambito è stato definito come campo privilegiato di approfondimento. In secondo luogo, l'attenzione rispetto all'ambito educativo 0-6 trae origine da precedenti esperienze di studio, tra cui la ricerca per la tesi sperimentale magistrale svolta presso un centro educativo 0-6 di Salvador de Bahia, in Brasile, le quali pur avendo consentito un primo avvicinamento a tale contesto educativo, non avevano ancora permesso un'esplorazione approfondita e orientata in modo specifico al tema della sostenibilità. In questo senso, la presente ricerca si è configurata come un'occasione preziosa di continuità, di sviluppo e di studio, finalizzata a indagare in modo più approfondito e sistematico le potenzialità educative dei servizi dedicati allo 0-6, in relazione alle sfide poste per la transizione ecologica e sostenibile. A tali motivazioni, inoltre, si affianca anche il personale interesse verso le tematiche ambientali e le sue possibili declinazioni nell'ambito educativo, inteso come uno spazio di elaborazione critica, di riflessione e di costruzione di significati condivisi; questo interesse si è, poi, tradotto in una curiosità di natura scientifica, rispetto alle modalità attraverso cui i principi della sostenibilità possono essere tradotti in pratiche pedagogiche coerenti, intenzionali e contestualizzate, all'interno dei servizi educativi 0-6, superando quegli approcci episodici oppure unicamente esperienziali.

Il presente lavoro analizza il potenziale ruolo dei servizi educativi 0-6 nell'educazione alla sostenibilità e di conseguenza il contributo che le comunità educanti possono offrire alla transizione verde e all'adozione di uno stile di vita sostenibile. Infatti, il focus della ricerca riguarda non solo i bambini da 0 ai 6 anni che frequentano i servizi educativi, ma anche gli adulti che si trovano coinvolti nel processo educativo, ovvero il personale educativo e scolastico, le famiglie, i coordinatori e le realtà territoriali con cui i servizi stessi collaborano.

La ricerca è dunque orientata all'indagine dei ruoli, delle prospettive, delle competenze e dei livelli di consapevolezza dei diversi protagonisti della comunità educante dei servizi educativi 0-6, cercando, al contempo, di tenere in considerazione le modalità di coinvolgimento e di partecipazione delle famiglie e le forme di collaborazione con le realtà del territorio nei progetti educativi.

¹ Il presente progetto di dottorato è vincolato principalmente dal Decreto Ministeriale n. 351 del 9 aprile 2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022); di conseguenza, nell'arco dei 36 mesi di borsa di studio del dottorato, in modo obbligatorio, è stato previsto lo svolgimento di nove mesi di stage di ricerca presso un'impresa, centro di ricerca o pubblica amministrazione (compresi musei, istituti del Ministero della Cultura, archivi, biblioteche) e dai 6 ai 18 mesi di ricerca all'estero.

In senso lato, anche l'accademia fa parte della comunità educante, dal momento che è chiamata a formare i professionisti dell'educazione 0-6; di conseguenza, il progetto ha inteso esplorare anche le possibili sinergie tra la comunità accademica e i servizi educativi 0-6, soprattutto nell'ottica di sperimentare nuovi e aggiornati percorsi formativi, in grado di accompagnare i professionisti dell'educazione lungo il percorso di integrazione della sostenibilità nelle pratiche educative quotidiane.

Al fine di favorire un'interconnessione produttiva tra le diverse componenti della comunità educante, è stato adottato l'approccio della ricerca-azione, in quanto particolarmente coerente rispetto agli obiettivi del progetto e più nello specifico la metodologia della ricerca-formazione. Questo approccio metodologico, in senso lato, risulta essere in grado di valorizzare la dimensione riflessiva dell'agire educativo e di promuovere quei processi di cambiamento costruiti in modo condiviso e partecipato dai soggetti coinvolti. Di conseguenza, questa scelta metodologica ha permesso di articolare le varie fasi del progetto dottorale come momenti di approfondimento teorico, di esplorazione e analisi del contesto, di intervento educativo e di riflessione critica sui processi attivati.

Il lavoro di tesi presenta, inizialmente, l'analisi e la sistematizzazione dei principali riferimenti teorici, concettuali utili a definire il quadro epistemologico di riferimento per la ricerca; successivamente, una seconda parte è dedicata alla raccolta e all'analisi dei dati qualitativi e quantitativi; infine, la proposta di un intervento di natura formativa conclude il percorso della ricerca, permettendo la sperimentazione ulteriore dei risultati emersi. La parte finale di riflessione critica è volta a integrare i diversi livelli di analisi e a restituire una lettura organica del percorso svolto e dei risultati raggiunti.

La prima parte si articola in quattro capitoli ed è finalizzata a delineare il quadro concettuale, normativo e scientifico di riferimento; la seconda parte, invece, è composta da cinque capitoli ed è dedicata alla metodologia, alla ricerca sul campo e anche all'analisi dei dati raccolti.

In particolare, nel primo capitolo, si affronta il concetto di sostenibilità in modo sistematico, con l'obiettivo di fornire un fondamento teorico e concettuale. Inizialmente, si presenta una riflessione volta a chiarire la complessità e la multidimensionalità del concetto, cercando di evidenziarne le principali declinazioni e i vari ambiti di applicazione. Una particolare attenzione viene dedicata all'evoluzione del pensiero educativo relativo alle questioni ambientali, dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità; in questa prospettiva, si ripercorrono le tappe principali che hanno caratterizzato l'evoluzione del tema, dalla Conferenza di Stoccolma del 1972 all'Agenda 2030 del 2015, mettendo, altresì, in luce come il concetto di sostenibilità sia andato progressivamente consolidandosi come un vero e proprio paradigma educativo.

Il secondo capitolo è dedicato all'analisi del contesto italiano, con un particolare riferimento all'evoluzione del quadro normativo nazionale in materia di educazione e di sostenibilità. L'obiettivo generale è quello di ricostruire il percorso attraverso cui l'Italia ha recepito e declinato gli orientamenti e gli impegni politici e civili nei confronti della transizione verde e sostenibile, sia sul piano delle politiche pubbliche sia rispetto alle strategie educative. In particolare, si pone in esame l'attuazione dell'Agenda 2030 e le relative ricadute sul piano educativo e formativo; in seguito, si analizza la Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile del 2022, documento di sintesi e di indirizzo per le politiche future. Tramite tali analisi, nel secondo capitolo si delinea una cornice di riferimento organica e complessiva sulla questione della sostenibilità, centrata sul contesto italiano; in tale modo, si offrono gli elementi necessari per comprendere il quadro di riferimento entro cui si colloca il progetto e la riflessione del presente lavoro.

Nel terzo capitolo, si analizzano le buone pratiche di educazione alla sostenibilità a livello internazionale, europeo e nazionale, con l'obiettivo di valorizzare quelle esperienze che si sono dimostrate capaci di generare cambiamenti concreti, positivi e duraturi nei contesti educativi e sociali di riferimento. In particolare, si dà conto di quelle pratiche significative che, pur collocandosi in contesti differenti, condividono una visione integrata e sistemica della sostenibilità; dunque, si mettono in luce alcuni elementi che le rendono adattabili ai servizi educativi 0-6. Attraverso l'analisi di tali esperienze, nel capitolo si evidenzia come l'educazione alla sostenibilità possa essere tradotta in azioni educative strutturate e intenzionali, capaci di coinvolgere in modo attivo i diversi attori della comunità educante. Pertanto, le buone pratiche che si presentano sono da considerarsi non come modelli da replicare in modo pedissequo, ma piuttosto come dei riferimenti generali utili per orientare la riflessione pedagogica e per sostenere dei processi di innovazione e di trasformazione educativa, coerentemente con i principi della sostenibilità.

Nel quarto capitolo, l'attenzione si concentra sull'educazione alla sostenibilità da 0 ai 6 anni, al fine di porre ulteriori basi teoriche per inquadrare al meglio il campo d'azione della presente ricerca. Infatti, il capitolo approfondisce i fondamenti etici, culturali e pedagogici che orientano l'educazione alla sostenibilità nei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni. Tramite l'analisi dei principali approcci teorici, si definiscono i riferimenti concettuali necessari per comprendere le modalità tramite cui la sostenibilità può essere integrata in modo coerente e intenzionale nella quotidianità dei contesti educativi dedicati allo 0-6. Tale direzione di approfondimento teorico risulta essere funzionale alla definizione di un modello pedagogico integrato per la sostenibilità nello 0-6, che tenga in considerazione allo stesso tempo le varie dimensioni – educative, relazionali e comunitarie – che caratterizzano la pratica e la quotidianità educativa dei servizi dedicati a questa fascia di età.

Con il quinto capitolo, inizia la seconda parte della tesi, dedicata alla ricerca sul campo; in particolare, si illustra in modo sistematico il disegno complessivo della ricerca, esplicitandone gli obiettivi e le scelte metodologiche adottate. Dunque, vengono presentate le domande di ricerca e le ipotesi di lavoro che hanno orientato l'intero percorso, insieme agli obiettivi generali e specifici delle varie fasi del progetto. Il quinto capitolo descrive, inoltre, l'articolazione complessiva della ricerca, la metodologia adottata, ovvero la ricerca-azione, e gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati qualitativi e quantitativi. Infine, viene descritta la scansione temporale delle diverse fasi della ricerca, così come sono state sviluppate nel corso dei tre anni di dottorato. L'obiettivo generale del capitolo è, dunque, quello di fornire una cornice metodologica chiara e coerente, funzionale alla comprensione delle fasi operative e interpretative sviluppate nei capitoli successivi.

Il sesto capitolo è dedicato alla prima fase della ricerca sul campo, ovvero lo stage obbligatorio di nove mesi, svolto presso un servizio educativo 0-6 di Roma, ovvero Il Colibrì. Questa esperienza ha rappresentato un momento centrale di osservazione, partecipazione e analisi della ricerca. Innanzitutto, viene delineato il contesto organizzativo e pedagogico del servizio, al fine di collocare l'esperienza di ricerca all'interno di un quadro educativo specifico e significativo. Successivamente, vengono presentati i soggetti coinvolti e le modalità di partecipazione alla vita quotidiana del servizio: una particolare attenzione viene dedicata all'analisi di quei progetti educativi specifici sulle tematiche della sostenibilità. Dunque, l'obiettivo di questo capitolo è quello di restituire una lettura analitica e contestualizzata della prima fase della ricerca sul campo, evidenziandone le principali implicazioni pedagogiche, le modalità di partecipazione, i dati che sono stati raccolti e il conseguente contributo fornito alla strutturazione delle fasi successive della ricerca e quindi anche del percorso complessivo del progetto.

Il settimo capitolo è dedicato alla presentazione e all'analisi dei dati raccolti tramite la somministrazione di due questionari: il primo rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi 0-6 e il secondo rivolto alle famiglie dei bambini frequentanti l'asilo nido e la scuola dell'infanzia. Innanzitutto, il capitolo illustra la fase di costruzione dei questionari, le modalità di raccolta dei dati e le caratteristiche generali dei due target group coinvolti, fornendo le informazioni necessarie a contestualizzare l'analisi. Successivamente, si presentano i principali risultati emersi: una particolare attenzione viene dedicata alle rappresentazioni, ai livelli di consapevolezza e alle aspettative dei partecipanti riguardo alle pratiche di educazione alla sostenibilità nei servizi educativi 0-6 e al coinvolgimento delle famiglie. L'analisi dei dati è finalizzata a mettere in evidenza le correlazioni tra i risultati ottenuti e gli obiettivi della ricerca e a individuare eventuali convergenze e criticità. Dunque, l'obiettivo del capitolo è quello di offrire una lettura interpretativa dei dati raccolti, al fine di comprendere gli orientamenti delle fasi

successive del percorso di ricerca e di sostenere la riflessione pedagogica complessiva del progetto dottorale di ricerca-azione.

L'ottavo capitolo è dedicato allo sviluppo, all'organizzazione e alla realizzazione di un percorso di formazione sulle tematiche principali dell'educazione alla sostenibilità, rivolto ai professionisti dei servizi educativi 0-6. Inizialmente, il capitolo ricostruisce le motivazioni che hanno portato alla strutturazione di questa fase, al fine di collocarla in continuità con i risultati emersi dalle fasi precedenti della ricerca; in seguito, si presenta una descrizione della struttura del percorso formativo, delle sue finalità, delle modalità organizzative e dei contenuti affrontati; infine, l'ultima parte del capitolo è dedicata all'analisi dei feedback raccolti e ai risultati della valutazione finale del percorso, al fine di presentare l'impatto generale dell'esperienza formativa. L'obiettivo ultimo è quello di riflettere sul valore della formazione, come momento di accompagnamento al cambiamento, come strumento di promozione di una consapevolezza professionale e anche come momento prezioso di restituzione e di rielaborazione condivisa.

Il nono capitolo conclude la tesi ed è dedicato al confronto interculturale sviluppato durante il periodo di mobilità all'estero, obbligatoriamente previsto dal bando del dottorato, svolto durante il primo semestre del terzo anno presso l'Universitat de València, in Spagna. Si presentano, innanzitutto, gli obiettivi e l'organizzazione dell'esperienza di mobilità, collocandola all'interno del percorso complessivo della ricerca; in seguito, si propone un'analisi del contesto spagnolo, con un particolare riferimento al quadro normativo, alla letteratura scientifica in relazione alle tematiche principali della ricerca e alle pratiche educative osservate durante il periodo di mobilità internazionale. Dunque, il capitolo mette in dialogo le prospettive teoriche e le pratiche osservate, evidenziando elementi di continuità e di differenza rispetto al contesto italiano, campo d'azione delle prime fasi. Il confronto interculturale viene valorizzato in quanto occasione di arricchimento scientifico e pedagogico, capace di ampliare lo sguardo interpretativo della ricerca e di contribuire alla riflessione complessiva sui modelli educativi orientati alla sostenibilità.

Infine, sono presentati i risultati del percorso di dottorato, con l'obiettivo di restituire una rilettura criticamente integrata del lavoro svolto. Questo spazio di sintesi è volto a ripercorrere e ricomporre i diversi livelli di analisi sviluppati nelle parti teoriche ed empiriche della tesi, con l'obiettivo di mettere in relazione i riferimenti concettuali e teorici, le evidenze emerse dalla ricerca sul campo e le riflessioni maturate nel corso dei tre anni del dottorato. In questa prospettiva, le conclusioni non si limitano semplicemente a ricapitolare i risultati ottenuti, bensì si presentano come un ulteriore momento di riflessione e di rielaborazione interpretativa del progetto di ricerca, necessario per restituire il senso complessivo del lavoro e per evidenziarne la coerenza interna.

Il contributo alla riflessione pedagogica sull'educazione alla sostenibilità nei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni mette in dialogo i riferimenti teorici, le pratiche

educative e i processi formativi che caratterizzano i protagonisti della comunità educante dei servizi 0-6 e si traduce in una concreta proposta di cambiamento.

In conclusione, il contributo del presente lavoro di tesi può essere collocato su più livelli tra loro interconnessi, ovvero:

- Piano teorico: il lavoro offre un approfondimento e una sistematizzazione del ruolo dei servizi educativi per la fascia di età 0-6 rispetto all'educazione alla sostenibilità, a partire dall'analisi dei fondamenti teorici, dei principali quadri di riferimento e delle buone pratiche internazionali, europee e nazionali.
- Piano metodologico: la ricerca propone un'integrazione coerente delle diverse fasi della ricerca-azione, mettendo in evidenza il valore derivante da un approccio capace di coniugare l'analisi teorica, l'osservazione sul campo, la raccolta dati e l'intervento formativo, in un'ottica di ricerca-formazione.
- Piano empirico: il lavoro contribuisce ad arricchire il panorama scientifico attraverso la raccolta e l'analisi di dati originali, offrendo quegli elementi essenziali per la comprensione delle rappresentazioni, delle pratiche e delle dinamiche che caratterizzano la comunità educante dei servizi educativi 0-6, in relazione all'educazione alla sostenibilità.
- Piano formativo: la ricerca si traduce nella progettazione e nella prima sperimentazione di un percorso di formazione rivolto ai professionisti dell'educazione 0-6 sui temi principali della ricerca, il quale rappresenta uno strumento prezioso per l'accompagnamento al cambiamento e la promozione di una maggiore consapevolezza della responsabilità professionale relativamente alla sostenibilità.

Prima parte

LA TEORIA

CAPITOLO 1

Le radici teoriche dell'educazione alla sostenibilità

1.1 Introduzione

Il presente capitolo si propone di esplorare in profondità il concetto di sostenibilità e il suo sviluppo nel tempo, analizzando come tale nozione si sia evoluta da una prospettiva principalmente ambientale a una più integrata e multidimensionale. Verrà ripercorso il passaggio dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità, attraverso l'esame di documenti internazionali, definizioni teoriche e iniziative globali che hanno progressivamente posto questi temi al centro del dibattito internazionale. L'UNESCO (2017) evidenzia come l'educazione giochi un ruolo cruciale nel promuovere lo sviluppo sostenibile, fornendo alle persone le competenze, le conoscenze e i valori necessari e utili per agire in modo consapevole e responsabile.

«L'attuale ben consolidato approccio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) rende i discenti capaci di prendere decisioni informate e agire responsabilmente per l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e una società giusta per le generazioni presenti e future. L'ESS mira a sviluppare competenze che permettano agli individui di riflettere sulle loro azioni, prendendo in considerazione il loro attuale e futuro impatto sociale, culturale, economico e ambientale, da una prospettiva sia locale, sia globale. Gli individui devono inoltre essere messi in condizione di agire in situazioni complesse in maniera sostenibile, cosa che potrebbe richiedere loro di avventurarsi in nuove direzioni; e di partecipare ai processi sociopolitici indirizzando le proprie società verso lo sviluppo sostenibile. L'ESS deve essere intesa come parte integrante di un'educazione di qualità, inerente al concetto di un apprendimento permanente: tutte le istituzioni educative, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione universitaria e nell'educazione non-formale e informale, possono e devono considerare una loro responsabilità relazionarsi intensamente con i problemi dello sviluppo sostenibile e promuovere lo sviluppo delle competenze della sostenibilità. [...] La consapevolezza internazionale che l'ESS sia un fattore essenziale per lo sviluppo sostenibile sta crescendo costantemente» (UNESCO, 2017, p. 7).

Nei seguenti paragrafi, viene presentato in modo articolato lo sviluppo dell'educazione alla sostenibilità a livello internazionale, ripercorrendo le tappe evolutive e i principali eventi che hanno portato all'elaborazione di strategie e politiche condivise in ambito globale. Inoltre, vengono messi in luce i passaggi fondamentali, partendo dalla Conferenza di Stoccolma del 1972, fino all'emergere di un approccio integrato alla sostenibilità con l'Agenda 2030 adottata nel 2015 (ONU, 2015). Per quanto riguarda l'ultimo paragrafo del presente capitolo, questo presenta una

breve analisi dei documenti e delle normative più rilevanti a livello europeo nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità, in particolare analizzando la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile* (Consiglio dell'Unione Europea, 2022) e il *GreenComp*, ovvero il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità (Bianchi et al., 2022).

1.2. Fondamenti teorici dello sviluppo sostenibile

Il concetto di sviluppo sostenibile si afferma sulla scena internazionale per la prima volta grazie al Rapporto *Our Common Future*, redatto dalla Commissione Mondiale dell'ONU sull'Ambiente e lo Sviluppo (in inglese World Commission on Environment and Development - WCED), anche nota come Commissione Brundtland (ONU, 1987). L'allora coordinatrice e presidente del WCED, Gro Harlem Brundtland, ha introdotto ufficialmente e per la prima volta il concetto di sviluppo sostenibile, definendolo come quello sviluppo che è in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri. Questa prima definizione di sostenibilità, proveniente dalle scienze naturali, si basa sull'equilibrio delle tre E: Ecologia – Equità – Economia, e tiene in considerazione al contempo sia la *carring capacity*, ovvero la capacità di un ambiente e delle sue risorse di sostenere un certo numero di individui (La Camera, 2003), sia il principio di equità inter-generazionale e intra-generazionale, ovvero quell'utilizzo equo delle risorse naturali per permettere sia alle generazioni presenti sia alle future di poter soddisfare i propri bisogni (Silvestri, 2015). Del Rapporto Brundtland (ONU, 1987), dunque, risulta importante sottolineare due concetti chiave:

- I bisogni, in particolare quelli primari ed essenziali dei poveri del mondo, a cui dovrebbe essere data maggiore priorità;
- Le limitazioni che vengono imposte dallo stato della tecnologia e dell'organizzazione sociale alla capacità dell'ambiente di soddisfare i bisogni presenti e futuri.

Con il tentativo di individuare strategie concrete per affrontare le problematiche ambientali e di sviluppo a livello globale, il Rapporto (ONU, 1987) ha delineato tre obiettivi principali:

1. Analizzare le criticità ambientali e di sviluppo e proporre soluzioni realistiche;
2. Suggestire nuove forme di cooperazione internazionale per orientare le politiche verso i cambiamenti necessari;
3. Accrescere la consapevolezza e l'impegno di individui, organizzazioni, imprese, istituzioni e governi relativamente alle emergenze.

Il Rapporto Brundtland, inoltre, definisce lo sviluppo sostenibile anche come un processo di cambiamento, in cui lo sfruttamento delle risorse, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e i cambiamenti istituzionali avvengono nel rispetto delle esigenze sia attuali sia future (Bachiorri, 2020). A partire dal Rapporto in questione, si è poi assistito a una proliferazione di studi, protocolli e accordi internazionali, volti a promuovere politiche e pratiche orientate alla sostenibilità ambientale, economica e sociale. Dunque, questo documento ha rappresentato una fonte fondamentale di riferimento per l'avvio del percorso di collaborazione globale per affrontare le sfide di sviluppo del pianeta.

Ancor prima dell'emergere del concetto di sostenibilità, il dibattito sull'educazione ambientale si concentrava esclusivamente sull'ambiente e sulla comprensione delle problematiche a esso connesse (McKeown & Hopkins, 2003). Il concetto di sviluppo sostenibile implica, invece, un passo ulteriore: è necessario passare da una fase iniziale focalizzata sulle questioni esclusivamente ambientali a una fase più matura, che consideri e comprenda la connessione tra i vari aspetti connessi al concetto di sostenibilità. Le dinamiche ambientali, quindi, non possono non integrarsi con quelle di giustizia economica ed equità sociale.

In questo modo, quindi, si rendono ancor più evidenti i tre pilastri fondamentali della sostenibilità, ovvero: Società – Economia – Ambiente (Purvis et al., 2019), di cui, di seguito, se ne propongono alcune rappresentazioni grafiche.

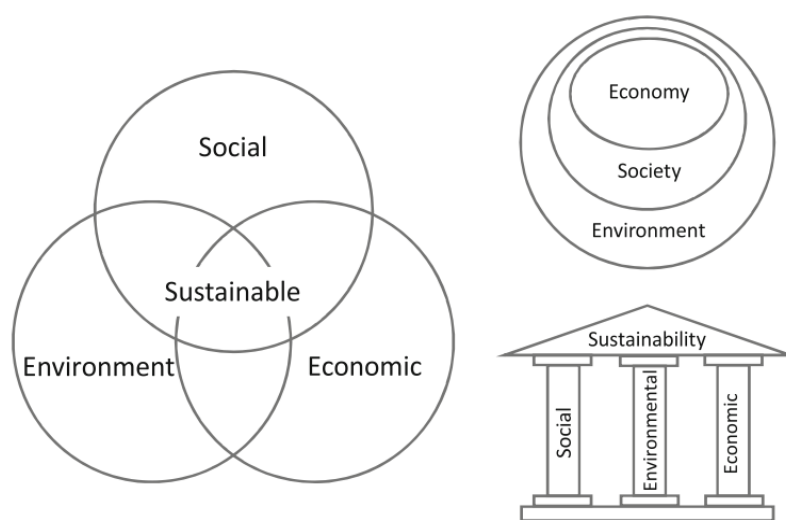


Figura 1. Rappresentazioni dei tre pilastri della sostenibilità (Purvis et al., 2019, p. 682).

Nella Figura 1, si propongono tre differenti modalità di rappresentare i tre pilastri del concetto di sostenibilità. A sinistra, vi è una tipica rappresentazione con tre cerchi intersecati raffiguranti Ambiente – Società – Economia e nell'incrocio viene posta la sostenibilità; spesso questo grafico viene associato a un Diagramma di Venn, eppure mancano le rigide proprietà

logiche ad esso comunemente associate. In alto a destra, invece, si propone una raffigurazione alternativa composta da tre cerchi concentrici: nonostante questa risalti per la sua semplicità, il significato trasmesso potrebbe risultare non chiaro. In basso a destra, sempre nella Figura 1, infine, viene proposta una rappresentazione più classica: i tre pilastri che sorreggono la sostenibilità, come fossero una vera e propria struttura; questa terza grafica sembrerebbe essere la più comune, soprattutto perché diffusa dalla letteratura (Purvis et al., 2019).

Ogni pilastro della sostenibilità ha un suo obiettivo specifico (Falzarano, 2020), in particolare:

- Ambiente: mira alla salvaguardia delle risorse naturali;
- Economia: punta a raggiungere la promozione di una crescita economica che non comprometta il benessere del pianeta;
- Società: mira al miglioramento delle condizioni di vita e alla promozione di giustizia sociale.

Quindi, considerando l'interconnessione tra i tre pilastri e i principi di equità intergenerazionale e intragenerazionale, in questo modo il quadro di definizione dello sviluppo sostenibile si rende completo (Bachiorri, 2020).

Questa nuova prospettiva dello sviluppo sostenibile, che comprende concetti quali equità, giustizia sociale, partecipazione, democrazia, ricerca scientifica, modelli economici, innovazione tecnologica, sistemi di valori e stili di vita, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sull'ambiente, pone l'accento su un rinnovato concetto di benessere umano (Barca, 2020; Cubeddu, Picarella & Mangone, 2023).

Un aspetto ulteriore e fondamentale per il concetto di sostenibilità, come ampiamente sottolineato nel Rapporto Brundtland (ONU, 1987), risulta essere la centralità della partecipazione di tutte e tutti: per partecipazione si intende che tutte le persone devono avere la possibilità di prendere parte ai processi decisionali che riguardano, ovviamente, ambiente, società ed economia. La centralità della partecipazione di tutti conferma che il soddisfacimento dei bisogni essenziali esige non solo una nuova era di crescita economica per quelle nazioni in cui la maggioranza degli abitanti vive in condizioni di povertà, ma anche la garanzia che questi poveri abbiano la loro giusta parte delle risorse necessarie a sostenere tale crescita. Una tale equità dovrebbe essere coadiuvata sia da sistemi politici, che assicurino l'effettiva partecipazione dei cittadini nel processo decisionale, sia da una maggior democrazia riguardo le scelte internazionali.

Alla base del concetto di sviluppo sostenibile, un approccio integrato evidenzia come non si possa prescindere dalla consapevolezza che l'ambiente dispone di risorse limitate, molte delle quali sono solo parzialmente rinnovabili. Tale evidenza impone necessariamente l'adozione di

modelli di sviluppo che siano realmente sostenibili e inclusivi. Di conseguenza, seguire il modello di vita dei paesi industrializzati oramai non rappresenta più una strada perseguibile, in quanto risulterebbe incompatibile con l'obiettivo di garantire un accesso equo alle risorse del pianeta per tutti i popoli del mondo (Carnevale, 2005).

In questo contesto, l'attuale transizione verso un nuovo paradigma, descritto da Rifkin nell'*Età della resilienza* (Rifkin, 2022), introduce un ulteriore livello di complessità. Questa transizione, che si sviluppa attraverso un passaggio dall'efficienza all'adattività, promuove cambiamenti profondi sia nella società sia nell'economia. La resilienza, finora concepita principalmente come capacità di un sistema di ripristinare il proprio equilibrio originario dopo un evento perturbante, viene ridefinita in termini di apertura al cambiamento e capacità di stabilire nuovi punti di radicamento. «In natura, nella società e nell'universo, quando gli agenti interagiscono non ritornano mai al punto di partenza perché le interazioni stesse cambiano la dinamica, indipendentemente da quanto lievi possano essere. Ogni interazione cambia il relativo rapporto tra un attore e l'altro, oltre a influenzare i molteplici sistemi in cui essi sono immersi. [...] Il punto è che resilienza non significa mai ristabilire esattamente lo status quo. Il trascorrere del tempo e degli eventi cambia sempre gli schemi, i processi e i rapporti, indipendentemente da quanto sia limitata l'impronta lasciata nella natura come nella società. La resilienza non dovrebbe mai essere concepita come un "modo di essere" nel mondo, bensì come un modo di agire sul mondo. La adattività, a sua volta, è l'attività temporale mediante la quale un singolo organismo, un'intera specie o una più ampia comunità biologica si immergono nella totalità dei processi e degli schemi di interazione che costituiscono i microbiomi, gli ecosistemi e i biomi della Terra su un pianeta interattivo. [...] La resilienza non è mai semplicemente una questione di riguadagnare il controllo, quanto piuttosto di disponibilità a stabilire nuovi luoghi di radicamento» (Rifkin, 2022, p. 217-219).

Come si può evincere, nell'*Età della resilienza* (Rifkin, 2022), emerge in modo ancora più evidente l'interdipendenza esistente tra Ambiente, Economia e Società, i tre pilastri della sostenibilità; questi, infatti, necessitano di essere studiati e analizzati non tanto come sistemi in sé, perché questo porterebbe ad una cronicizzazione dello sfruttamento della natura, piuttosto necessitano un approccio che comprenda i processi organizzativi sottostanti, ovvero le connessioni, le relazioni e gli schemi emergenti.

«Questo è il momento critico in cui l'umanità abbandona l'efficienza e si aggrappa all'adattività come mezzo temporale per riconvertire la sua relazione con la Terra da un rapporto di espropriazione a uno di riarmonizzazione. È la linea di demarcazione tra Età del Progresso ed Età della Resilienza» (Rifkin, 2022, p. 219). Con queste chiare parole, ben si capisce quanto sia necessaria una conversione della governance: questa, infatti, deve compiere il passaggio da un

modello basato sulla sovranità delle risorse naturali a uno nuovo fondato sulla gestione e cura degli ecosistemi naturali locali. In questo modo, la relazione tra l'uomo e la natura non può che evolvere da un rapporto di sfruttamento a uno di equilibrio. Non più l'efficienza, ma l'adattività si conferma come la chiave per ridefinire le dinamiche tra lo sviluppo umano e l'equilibrio ambientale naturale.

In conclusione, «il concetto di sviluppo sostenibile non ha una definizione precisa e definita bensì si presenta come un concetto dinamico, adattabile a più settori disciplinari. Va inteso sia come principio giuridico aperto e applicabile a diversi contesti, sia come obiettivo di politiche ambientali e di sviluppo economico che di equità, di solidarietà sociale e lotta alla povertà, sia come processo globale di cambiamento etico – culturale» (Silvestri, 2015, p. 218).

Avendo posto le basi concettuali e teoriche del concetto di sostenibilità e quindi di sviluppo sostenibile, nel prossimo paragrafo il capitolo prosegue con un approfondimento sul passaggio dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità.

1.3. Dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità

L'educazione ambientale nel corso del XX secolo ha subito un'evoluzione concettuale importante; inizialmente, è stata definita come uno strumento per la conservazione della natura, durante la Convenzione Internazionale per la Conservazione della Flora e della Fauna nel 1933; con il tempo, poi, è divenuta un pilastro strategico per la costruzione di una coscienza ecologica globale e per la promozione di un futuro sostenibile comune.

L'Unione Internazionale per la Conservazione della Natura, UICN (in inglese International Union for Conservation of Nature – IUCN), in una conferenza del 1970 nel Nevada (Stati Uniti d'America), elabora la prima definizione ufficiale dell'educazione ambientale, ovvero essa rappresenta «quel processo di riconoscimento dei valori e concetti utili a chiarire e sviluppare quelle attitudini tecniche necessarie alla comprensione e all'apprezzamento delle interrelazioni esistenti tra l'uomo, la sua cultura e l'ambiente biofisico circostante. L'EA² richiede peraltro consuetudini, prassi di decisioni e formazioni spontanee di codici di comportamento riguardo ai problemi inerenti alla qualità ambientale» (IUCN, 1970, citato in Sato, 2020, p. 2).

Con la Conferenza di Stoccolma delle Nazioni Unite del 1972, si introduce il concetto di ecosviluppo; mentre nel 1975, la Carta di Belgrado definisce le finalità, i principi e le metodologie propri dell'educazione ambientale. Parallelamente, il Club di Roma rivoluziona il dibattito internazionale: con il rapporto *The limits to growth*³ nel 1972 (Meadows et al., 1972) viene analizzata la questione ambientale da un nuovo e complesso punto di vista, che lega tra loro la crisi

² Acronimo utilizzato per indicare l'Educazione Ambientale, in IUCN, 1970, citato in Sato, 2020, p. 2.

³ Letteralmente, è tradotto in italiano con I limiti dello sviluppo.

ecologica, la crescita economica e le dinamiche sociali. L'eredità del Club di Roma, come sottolineato da Angelini e Pizzuto (2007), ha evidentemente ispirato un cambio di paradigma; difatti, la natura non è più interpretata semplicemente come una risorsa, da sfruttare e preservare allo stesso tempo, bensì come un'infrastruttura critica del benessere umano. Tale approccio interdisciplinare era già stato proposto da Stapp (1969), il quale, tra gli obiettivi dell'educazione ambientale, elenca l'aiutare gli individui ad acquisire una chiara comprensione del fatto che l'essere umano è una parte integrante di un sistema dal quale non può essere separato, ovvero un sistema costituito da uomo, cultura e ambiente biofisico, e inoltre che l'essere umano ha la capacità di alterare le interrelazioni di questo sistema. In particolare, per Stapp (1969) la cultura incorpora le strategie organizzative, i processi tecnologici e anche le questioni sociali (come quelle politiche, educative, eccetera) attraverso le quali l'uomo interagisce con l'ambiente biofisico; mentre, appunto, per ambiente biofisico si intende quel contesto che comprende sia le componenti naturali che quelle artificiali. Di conseguenza, la relazione fondamentale tra le parti di questo sistema risulta essere l'interazione dell'uomo con l'ambiente biofisico, interazione che può sussistere esclusivamente tramite la cultura, in modo tale da produrre od ottenere i beni e i servizi.

Nel corso degli anni Ottanta e Novanta, l'educazione ambientale continua ad arricchirsi di ulteriori significati e campi d'azione, soprattutto in risposta alle emergenti crisi climatiche e all'affermarsi del dibattito scientifico e politico internazionale in merito. Come già analizzato nel precedente paragrafo, è il Rapporto Brundtland *Our common future* (ONU, 1987) a introdurre il concetto di sviluppo sostenibile, segnando il passaggio definitivo da una visione dell'educazione ambientale centrata principalmente sulla natura e la sua conservazione, a una prospettiva integrata che tiene conto dei tre pilastri, Ambiente, Società ed Economia. Come verrà analizzato approfonditamente nel paragrafo successivo, grazie alla Conferenza di Rio de Janeiro del 1992 (ONU, 1992b) e alla conseguente adozione dell'Agenda 21 (ONU, 1992°), l'educazione ambientale viene riconosciuta come strumento fondamentale per la promozione dello sviluppo sostenibile. Grazie a questi passaggi, il termine educazione alla sostenibilità inizia a diffondersi a livello internazionale, segnando definitivamente il passaggio verso una visione complessa, olistica e integrata delle questioni della sostenibilità e delle crisi ambientali.

In conclusione, oggi l'educazione alla sostenibilità si configura come un processo educativo dinamico e trasformativo, volto a formare individui e comunità pronti per affrontare le complesse sfide globali, per promuovere un benessere condiviso e per costruire un futuro più equo e resiliente per tutti. Indubbiamente, l'adozione di questo nuovo approccio implicherebbe il superamento dell'impostazione antropocentrica e settoriale, per abbracciare invece una prospettiva olistica, partecipativa, orientata all'azione, in cui ogni persona, fin dalla prima infanzia, è chiamata a diventare protagonista del cambiamento verso uno sviluppo sostenibile.

1.4. Dalla Conferenza di Stoccolma del 1972 all'Agenda 2030 del 2015: tappe evolutive

La Conferenza di Stoccolma del 1972 rappresenta il primo tentativo strutturato, da parte della comunità internazionale, di affrontare le questioni ambientali utilizzando un approccio sistemico (United Nations, 1972); la Conferenza in questione, infatti, segna l'inizio di un percorso evolutivo che culmina poi nel 2015 con la sottoscrizione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015). Tale evoluzione ha nel tempo ridefinito il ruolo della pedagogia e dell'educazione, riuscendo a coniugare ambiti diversi tra loro, quali l'educazione ambientale, la cittadinanza globale e la giustizia intergenerazionale, verso il raggiungimento di un obiettivo specifico: un futuro sostenibile.

La Dichiarazione di Stoccolma (United Nations, 1972), ovvero il documento finale adottato al termine della Conferenza del 1972, è composto da 26 principi che definiscono i diritti e le responsabilità degli Stati in materia ambientale. Tramite tale Dichiarazione, vengono stabiliti alcuni presupposti, per l'epoca rivoluzionari, ad esempio:

- La pianificazione in modo razionale delle risorse globali;
- La sovranità statale con responsabilità ambientale: gli Stati hanno il diritto di sfruttare le proprie risorse ambientali secondo le loro politiche, ma anche il dovere di assicurare che le attività svolte entro la loro giurisdizione non causino danni al proprio ambiente naturale e a quello degli altri Stati;
- L'interdipendenza ecologica globale: si diffonde il concetto di Only one Earth⁴, la necessità di vivere in armonia con la natura, adottando stili di vita e sistemi produttivi sostenibili, garantendo il benessere delle generazioni presenti e future, poiché la Terra rappresenta l'unico spazio vivibile per l'umanità (United Nations, 1972).

Nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità, la Dichiarazione di Stoccolma viene riconosciuta come documento fondamentale a livello internazionale, in quanto ha introdotto in modo esplicito il ruolo imprescindibile dell'educazione ambientale; difatti, il Principio 19 afferma che l'educazione ambientale è essenziale sia per formare dei cittadini consapevoli sia per ottenere una base sociale che rende possibile l'azione dei governi (United Nations, 1972). In ultimo, con la Dichiarazione del 1972, viene creato un programma internazionale per l'educazione ambientale,

⁴ Letteralmente, è tradotto in italiano con Una sola Terra.

con un focus sull'apprendimento esperienziale in contesti naturali, sull'interdisciplinarietà scientifico-umanistica e sull'educazione degli adulti per la promozione di comunità resilienti.

In occasione della Conferenza di Stoccolma, è stato istituito l'UNEP⁵, ovvero il Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente; tutt'ora attivo, tale organo sussidiario dell'ONU opera contro i cambiamenti climatici e promuove la tutela dell'ambiente e l'uso sostenibile e consapevole delle risorse naturali.

Nel 1975, è stata organizzata la Conferenza di Belgrado dall'UNESCO (ovvero Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura); da tale evento di rilevanza internazionale, è stata prodotta la cosiddetta *Carta di Belgrado* (UNESCO, 1975), ovvero un documento fondamentale che definisce dell'educazione ambientale gli obiettivi, i principi e le strategie a livello globale. Pertanto, lo scopo dell'educazione ambientale risulta essere quello di «formare una popolazione mondiale cosciente e preoccupata dell'ambiente e dei problemi connessi, una popolazione che possieda le conoscenze, le competenze, lo stato d'animo, le motivazioni e il senso del dovere che le permettano di operare individualmente e collettivamente alla soluzione dei problemi attuali e di impedire che se ne creino di nuovi» (UNESCO, 1975, p. 2).

La Conferenza di Tbilisi del 1977, organizzata dall'UNESCO e dall'UNEP, è la prima conferenza intergovernativa sull'educazione ambientale a livello ministeriale. La *Dichiarazione di Tbilisi* (UNESCO, 1977) stabilisce che l'educazione all'ambiente deve essere impartita per tutte le età, ad ogni livello di educazione, sia formale che informale, e deve adottare un procedimento globale basato sul principio di interdisciplinarietà. In conclusione, l'educazione ambientale proposta si presenta come un ulteriore contributo al rinnovamento del processo educativo.

Come già anticipato nel paragrafo 1.2 della presente tesi, il Rapporto Brundtland, intitolato *Our common future* (ONU, 1987), ha rivoluzionato l'approccio pedagogico, definendo per la prima volta l'educazione allo sviluppo sostenibile come un processo permanente che promuove il pensiero critico (ad esempio sui modelli di sviluppo), le competenze per la partecipazione democratica e la combinazione tra le conoscenze scientifiche e i saperi tradizionali. Il Rapporto in questione, inoltre, ha sottolineato l'urgenza di:

- Riformare i sistemi educativi e i curricula scolastici, affrontando le tematiche inerenti allo sviluppo sostenibile, alla solidarietà e all'equità internazionale;
- Adattare l'educazione ai contesti locali e ai bisogni specifici dei paesi del sud del mondo (più poveri e in via di sviluppo);

⁵ L'acronimo UNEP è in lingua inglese e si riferisce a United Nations Environment Programme.

- Promuovere programmi di alfabetizzazione e formazione continua per gli adulti e per le comunità svantaggiate (ONU, 1987).

Con il Rapporto Brundtland, inizia questa trasformazione radicale dell'approccio pedagogico dell'educazione ambientale: difatti, si riconosce l'importanza di rendere i governi in grado di affrontare le profonde disuguaglianze tra i paesi del nord e quelli del sud del mondo, affinché si promuova uno sviluppo sostenibile a livello globale (ONU, 1987).

Durante la Conferenza sull'ambiente e lo sviluppo delle Nazioni Unite, chiamata anche Summit della Terra, tenutasi a Rio de Janeiro nel 1992, lo sviluppo sostenibile è stato ufficialmente definito come l'unica alternativa per soddisfare le esigenze delle generazioni presenti senza compromettere quelle future, senza superare la carrying capacity degli ecosistemi e conciliando la crescita economica, l'equità sociale e la tutela ambientale (ONU, 1992b). Anche in questa occasione, non solo viene confermata la definizione dell'educazione ambientale come elemento essenziale per la promozione dello sviluppo sostenibile, ma viene anche raccomandato l'inserimento di talve tematica all'interno dei programmi didattici, a tutti i livelli di istruzione.

Un ulteriore traguardo raggiunto dopo la Conferenza del 1992, si riconosce nell'Agenda 21 (ONU, 1992a), ovvero un programma ampio e articolato di azioni da intraprendere a livello mondiale, nazionale e locale al fine di raggiungere lo sviluppo sostenibile. Questo documento, infatti, può essere definito come un manuale contenente le istruzioni pratiche e operative per raggiungere uno sviluppo sostenibile entro il XXI secolo, da qui, infatti, il titolo dell'Agenda. In particolare, i capitoli 25 e 36 dell'Agenda 21, relativamente intitolati "Il ruolo di bambini e dei giovani nello sviluppo sostenibile" e "Promozione dell'educazione, della coscientizzazione della formazione", sono dedicati al tema dell'educazione; infatti, entrambi sottolineano che l'educazione a livello scolastico ed extrascolastico è essenziale per formare una coscienza ecologica ed etica e per promuovere una partecipazione effettiva delle persone alle decisioni riguardanti l'ambiente. I bambini e i giovani devono essere resi partecipanti attivi, in quanto solo con il loro coinvolgimento nelle scelte riguardo all'ambiente e allo sviluppo sostenibile si può ottenere un successo a lungo termine dell'Agenda 21 (ONU, 1992a).

Successivamente, durante la Conferenza internazionale di Salonicco del 1997, su ambiente, società, educazione e sensibilizzazione per la sostenibilità (UNESCO, 1997), viene confermato e riaffermato che:

- L'educazione ambientale deve essere intesa come educazione alla sostenibilità;
- Il riorientamento dell'educazione verso la sostenibilità deve coinvolgere tutti i livelli dell'educazione formale, non formale e informale in tutti i paesi;

- Tutte le discipline devono necessariamente indirizzarsi verso obiettivi riferibili all'ambiente e allo sviluppo sostenibile.

Affrontare la tematica della sostenibilità nell'ambito dell'istruzione e della formazione richiede un approccio olistico e interdisciplinare. Con la Conferenza di Salonicco, inoltre, viene raccomandato che i governi e i governanti di tutto il mondo diano all'educazione strumenti idonei per la promozione e il raggiungimento di un futuro sostenibile (UNESCO, 1997).

Nel settembre del 2000, durante il Vertice del Millennio delle Nazioni Unite, ben 189 paesi membri dell'ONU hanno adottato la *Dichiarazione del Millennio* (ONU, 2000). Questo importante documento ha segnato l'impegno globale per affrontare le sfide sociali, economiche e ambientali del pianeta entro il 2015; a tal proposito, nella Dichiarazione, sono stati elencati gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (in inglese, Millennium Development Goals o MDGs), ovvero otto obiettivi chiari e misurabili, con indicatori e target specifici, pensati appositamente per guidare le politiche di sviluppo internazionale dal 2000 al 2015 verso una transizione sostenibile. Gli otto Obiettivi di Sviluppo del Millennio sono:

1. Sradicare la povertà estrema e la fame.
2. Raggiungere l'istruzione primaria universale.
3. Promuovere la parità di genere e l'autonomia delle donne.
4. Ridurre la mortalità infantile.
5. Migliorare la salute materna.
6. Combattere l'HIV/AIDS, la malaria e altre malattie.
7. Garantire la sostenibilità ambientale.
8. Sviluppare un partenariato globale per lo sviluppo.

Nonostante la Dichiarazione del 2000 (ONU, 2000) viene riconosciuta indubbiamente come un traguardo globale, se si guarda a questa da un punto di vista prettamente pedagogico ed educativo, l'approccio adottato con gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio presenta delle evidenti criticità; di seguito, se ne elencano brevemente alcune: l'attenzione è più concentrata sull'accesso all'istruzione, proponendo come indicatore principale il tasso di istruzione e il completamento della scuola primaria, piuttosto che la qualità dell'insegnamento e le competenze acquisite dagli studenti; non viene menzionato l'inserimento dell'educazione ambientale e alla sostenibilità all'interno dei curricula scolastici; l'approccio utilizzato risulta essere principalmente quantitativo, trascurando quindi le necessarie dimensioni qualitative. Le caratteristiche appena esposte evidenziano una visione dell'educazione limitata all'ambito economico e all'obiettivo di riduzione della povertà, ignorando l'intero processo di formazione della persona, dall'infanzia all'età adulta.

Ciononostante, bisogna riconoscere che il metodo utilizzato dalla *Dichiarazione del Millennio* (ONU, 2000) ha evidenziato l'importanza dell'utilizzo di indicatori per misurare gli avanzamenti nel raggiungimento degli obiettivi e, di conseguenza, la valutazione di eventuali progressi e l'identificazione delle aree di criticità.

Il *Piano di attuazione del Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2002), adottato a Johannesburg nel 2002, ha permesso di approfondire e confermare il carattere multidimensionale della sostenibilità, mettendone in evidenza i tre pilastri fondamentali:

- La sostenibilità ambientale, orientata alla tutela degli ecosistemi;
- La sostenibilità economica, focalizzata sulla crescita produttiva e sull'uso efficiente delle risorse;
- La sostenibilità sociale, che pone l'accento sulla difesa dei diritti umani, la lotta alla povertà, l'equità distributiva e la salvaguardia della salute.

Risulta importante, infatti, evidenziare che in questa occasione l'educazione ambientale non viene espressamente trattata, piuttosto si parla dell'importanza dell'accesso all'istruzione per tutti, requisito fondamentale per combattere il sottosviluppo, «Non potrà mai esserci alfabetizzazione ambientale dove c'è analfabetismo» (Salomone, 2013).

Nel 2005, durante la Conferenza ministeriale di Vilnius, l'UNECE⁶ ha adottato la *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile* (United Nations Economic Commission for Europe, 2005). Questo documento rappresenta un riferimento fondamentale, nell'area pan-europea, relativamente alle politiche da adottare per l'educazione alla sostenibilità. Infatti, la stessa Strategia non solo definisce l'educazione alla sostenibilità come quel processo permanente che interessa l'individuo nell'intero arco della sua vita, ma stabilisce anche che, oltre ad essere un diritto dell'uomo, l'educazione è un prerequisito fondamentale per raggiungere uno sviluppo sostenibile.

Quarant'anni dopo la Conferenza di Stoccolma sull'ambiente e vent'anni dopo la Conferenza sull'ambiente e lo sviluppo di Rio de Janeiro, la comunità internazionale ha rinnovato il suo impegno politico a favore dello sviluppo sostenibile, individuando le nuove sfide. Nel 2012, infatti, durante la Conferenza sullo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite di Rio de Janeiro, sono stati affrontati alcuni temi principali, tra cui l'economia verde, la lotta alla povertà, la riforma della governance in materia di sostenibilità, ma anche il consumo sostenibile e l'importanza dell'educazione per orientare le scelte e i comportamenti delle persone verso la sostenibilità. In

⁶ UNECE è l'acronimo in lingua inglese che indica United Nations – Economic Commission for Europe, ovvero la Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite.

questa Conferenza, è stato adottato il documento *The future we want*⁷ (United Nations, 2012), e con ciò sono stati avviati numerosi processi di lavoro a livello internazionale e nazionale sulle tematiche considerate cruciali per il raggiungimento del futuro sostenibile.

Nel 2015, si ha una conferma e un rilancio degli impegni della comunità globale verso lo sviluppo sostenibile, affrontando con maggiore incisività e dettaglio le sfide globali già evidenziate durante i precedenti vertici internazionali. Infatti, l'Agenda 2030 (ONU, 2015) si caratterizza per un approccio universale, volto a coinvolgere tanto i paesi in via di sviluppo quanto tutto il resto delle nazioni del mondo, senza distinzioni. Questo documento si struttura attorno ai 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS o SDGs, Sustainable Development Goals), elencati di seguito nella Tabella 1, i quali sono articolati in 169 target specifici, da raggiungere a livello globale entro il 2030, da qui il titolo del documento. Gli obiettivi promuovono il percorso verso una transizione verde e sostenibile e attraversano più tematiche trasversali.

Tabella 1. Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015).

Obiettivi di Sviluppo Sostenibile – Agenda 2030 (ONU, 2015)	
Obiettivo 1	Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo.
Obiettivo 2	Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile.
Obiettivo 3	Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età.
Obiettivo 4	Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti.
Obiettivo 5	Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze.

⁷ Letteralmente, è tradotto in italiano con Il futuro che vogliamo.

Obiettivo 6	Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie.
Obiettivo 7	Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni.
Obiettivo 8	Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per tutti.
Obiettivo 9	Costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione e una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile.
Obiettivo 10	Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni.
Obiettivo 11	Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.
Obiettivo 12	Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo
Obiettivo 13	Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico.
Obiettivo 14	Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile.
Obiettivo 15	Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre.
Obiettivo 16	Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile.
Obiettivo 17	Rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.

Già dal semplice elenco degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, si può evincere che la finalità dell'Agenda 2030 è quella di ampliare la portata dello sviluppo sostenibile, integrando pienamente la dimensione sociale, economica e ambientale, già centrali nei precedenti documenti internazionali.

Tra le novità apportate è utile tenere in considerazione le seguenti (Giovannini, 2018):

- L'interconnessione tra gli obiettivi: una delle principali innovazioni dell'Agenda 2030 è la stretta interdipendenza tra i suoi obiettivi. Il cambiamento climatico, la povertà, la disuguaglianza sociale e la perdita di biodiversità sono le attuali sfide globali che non possono essere affrontate separatamente, ma richiedono un approccio integrato e complesso. Difatti, ciascuno dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile è collegato agli altri, creando un sistema in cui il successo di uno dipende necessariamente dal progresso degli altri; essi sono quindi dichiaratamente integrati e indivisibili, non possono essere considerati come raggiungibili separatamente: il progresso di ciascuno dipende strettamente dal raggiungimento degli altri.
- Il coinvolgimento attivo e coordinato degli attori: l'Agenda 2030 enfatizza l'importanza di un impegno globale e collettivo, che veda la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti, dai governi alle organizzazioni internazionali, dalle imprese alla società civile, fino ad ogni singolo cittadino. L'approccio multistakeholder proposto dall'Agenda implica che ogni settore a livello locale, nazionale e internazionale debba essere responsabilizzato e agire in sinergia per raggiungere gli obiettivi stabiliti. Questo coinvolgimento diffuso è visto come essenziale per creare soluzioni sostenibili a lungo termine e per garantire che nessuno venga lasciato indietro nel processo di sviluppo. Un tale approccio presuppone che solo attraverso la collaborazione tra attori con competenze, risorse e ruoli diversi si possono affrontare efficacemente le sfide complesse, legate alla sostenibilità.

Inoltre, l'Agenda 2030 introduce un sistema di monitoraggio e revisione periodica, attraverso l'utilizzo di indicatori quantitativi che consentono di valutare i progressi compiuti verso il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Questo approccio si distingue per l'enfasi sulla trasparenza e sulla responsabilità condivisa, elementi essenziali per costruire una governance globale realmente efficace e inclusiva (ONU, 2015).

Indubbiamente, l'Agenda 2030 rappresenta una svolta nell'approccio allo sviluppo sostenibile, riaffermando i principi fondamentali emersi nei decenni precedenti e fornendo al contempo una visione più integrata, ambiziosa e operativa per affrontare le sfide del XXI secolo (Giovannini, 2018).

In conclusione, le tappe evolutive descritte, che si sono susseguite dal 1972 al 2015, hanno segnato i momenti cruciali di quel percorso che va dal semplice riconoscimento a livello internazionale dell'importanza dell'educazione ambientale, fino alla sottoscrizione da parte di 193 Stati di quell'agenda che stabilisce ben 17 obiettivi da raggiungere entro il 2030, per assicurare un futuro sostenibile per tutti, senza lasciare nessun escluso.

Nel successivo paragrafo, si intende presentare, invece, una panoramica sul quadro normativo europeo, relativamente all'educazione alla sostenibilità, proponendo in particolare un'analisi di due importanti documenti del 2022.

1.5. Il quadro normativo europeo: criticità e prospettive

In ambito educativo, l'Unione Europea esercita un'influenza indiretta nei confronti degli Stati Membri: ovvero, non potendo legiferare direttamente e in modo vincolante, l'UE orienta le politiche nazionali mediante la diffusione di raccomandazioni, quadri di competenze e finanziamenti mirati.

Il 16 giugno 2022 viene adottata la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile* (Consiglio dell'Unione Europea, 2022). Questo documento equivale a una dichiarazione strategica e illustra le modalità in cui la sostenibilità può essere integrata in tutti gli aspetti dell'istruzione e della formazione. La Raccomandazione delinea alcuni assi strategici, ovvero:

- Il considerare l'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile una priorità delle politiche e dei programmi di istruzione e formazione.
- L'integrazione curricolare sistemica dell'educazione alla sostenibilità, in una duplice modalità, ovvero sia enfatizzando l'interdisciplinarietà e l'approccio olistico, sia sostenendo gli istituti di istruzione e formazione, formali e non formali, compresa l'educazione e la cura della prima infanzia.
- La formazione dei docenti e degli educatori, da sostenere attraverso percorsi per lo sviluppo di competenze didattiche specifiche, «riconoscendo che tutti gli educatori, qualunque sia la loro disciplina o il loro settore d'istruzione, sono educatori alla sostenibilità che devono sostenere i loro discenti nella preparazione alla transizione verde» (Consiglio dell'Unione Europea, 2022, p. 6).
- L'insegnamento e l'apprendimento trasformativi e interdisciplinari, utilizzando gli approcci alla sostenibilità a livello di intero istituto e gli «approcci di apprendimento tradizionali e innovativi, compresi l'apprendimento pratico, l'approccio STEAM, gli

hackathon, l'apprendimento attraverso lo svolgimento di lavori di pubblica utilità (Service Learning)» (Consiglio dell'Unione Europea, 2022, p. 6).

- Il monitoraggio dei progressi in materia di educazione alla transizione verde e allo sviluppo sostenibile, sostenendo lo sviluppo di possibili indicatori od obiettivi a livello dell'Unione Europea in materia di sostenibilità.
- L'individuazione, la documentazione e la diffusione «delle buone pratiche e della ricerca pedagogica sull'insegnamento e l'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile a tutti i livelli e in tutti i tipi di istruzione e formazione» (Consiglio dell'Unione Europea, 2022, p. 5).
- La creazione di reti internazionali in materia di sostenibilità, protezione dell'ambiente e biodiversità.

Nonostante l'ampiezza e l'ambizione delle azioni proposte, la Raccomandazione rimane giuridicamente non vincolante, di conseguenza la sua implementazione concreta dipende dalla volontà politica dei singoli Stati Membri dell'Unione Europea, risultando necessariamente disomogenea, tanto nei tempi di applicazione quanto nelle modalità. Quindi, per quanto riguarda l'integrazione della sostenibilità nei curricula, nella formazione degli insegnanti e nelle risorse a disposizione, questa variabilità viene a tradursi in differenze significative a livello territoriale tra gli Stati Membri.

Pochi mesi prima della Raccomandazione appena analizzata, a gennaio del 2022, viene pubblicato il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, intitolato *GreenComp* (Bianchi et al., 2022) e sviluppato da Joint Research Centre⁸; questo risulta essere un documento di rilevante importanza, in quanto può essere utilizzato nei programmi e nelle politiche in materia di istruzione e formazione, in contesti formali, non formali e informali e in maniera trasversale a tutti i livelli educativi.

Come indicato dal titolo, il *GreenComp* definisce la competenza in materia di sostenibilità come quella competenza che «mette in grado i discenti di incarnare i valori della sostenibilità e di accettare i sistemi complessi, al fine di agire o richiedere azioni che ripristinino e mantengano la salute dell'ecosistema e aumentino la giustizia, ideando futuri sostenibili» (Bianchi et al., 2022, pag. 12). Appare evidente come tale definizione si focalizzi maggiormente sullo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini nel campo della sostenibilità, affinché i discenti siano in

⁸ Joint Research Centre è una direzione generale della Commissione europea: DG-JRC in origine Euratom, che dispone di sette istituti di ricerca dislocati in cinque Stati membri dell'Unione europea. Questo il sito ufficiale: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/index_en

grado di pensare, pianificare e agire tenendo conto della sostenibilità e vivendo in sintonia con il pianeta.

Nel *GreenComp* (Bianchi et al., 2022, pag. 12), vengono articolate ben dodici competenze chiave, suddivise in quattro aree interdipendenti; ogni area del framework include tre competenze e per ciascuna di esse vengono riportati i descrittori che le definiscono e descrivono minuziosamente; il tutto è chiaramente riportato in modo integrale nella Figura 2.

Area	Competenza	Descrizione
1. Incorporare i valori di sostenibilità	1.1 Dare valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità.
	1.2 Sostenere l'equità	Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura; rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Inquadramento dei problemi	Formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di - difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica - al fine di identificare gli approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.
3. Visione di futuri sostenibili	3.1 Alfabetizzazione sul futuro	Immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari alternativi, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Azione politica	Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili, e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e per il pianeta.

Figura 2. Settori, competenze e descrittori del *GreenComp* (Bianchi et al., 2022, pp. 14-15).

Del *GreenComp* (Bianchi et al., 2022), risulta interessante sottolineare la metafora grafica che è stata utilizzata per rappresentare graficamente le competenze chiave della sostenibilità, ovvero: la metafora dell'impollinazione delle api. In questo modo, è stato possibile evidenziare l'interdipendenza assoluta delle competenze e dei descrittori come la caratteristica più importante, in quanto necessaria per contribuire allo sviluppo dell'individuo in modo organico, integrale e funzionale alla complessità delle problematiche della vita reale (Liverano, 2024).

Di seguito, nella Figura 3, viene riportata un'immagine tratta dal *GreenComp* (Bianchi et al., 2022), che mostra come è stata resa graficamente la metafora dell'impollinazione delle api.

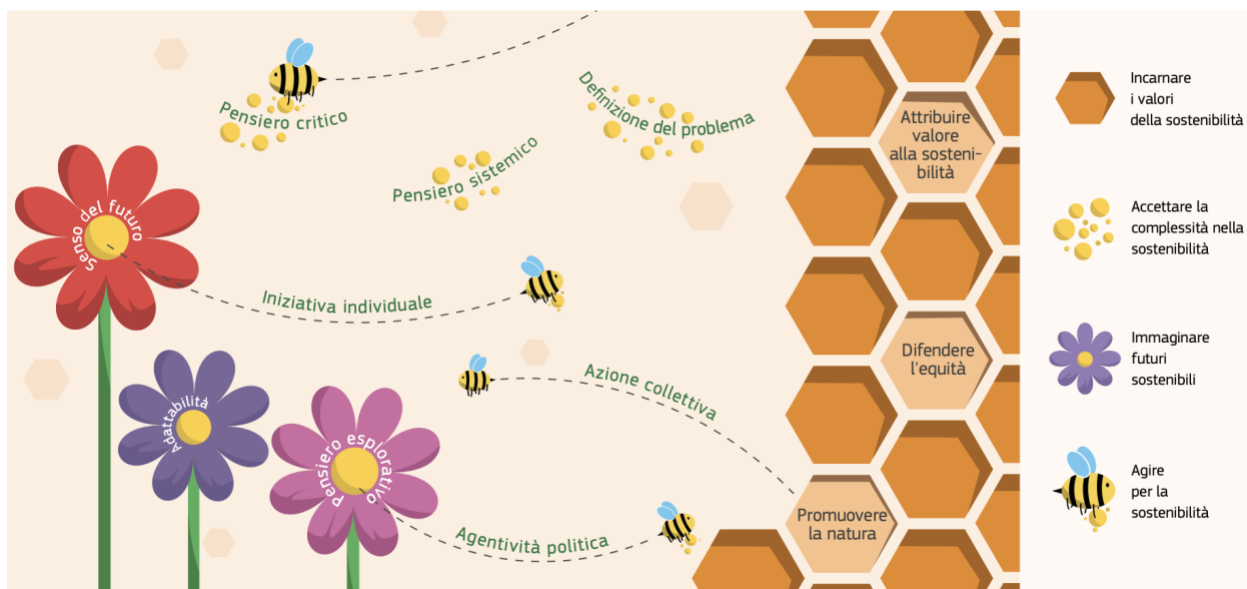


Figura 3. Rappresentazione visiva del GreenComp (Bianchi et al., 2022, p. 3).

Nonostante questo documento sia pensato per essere trasversale a tutti i livelli di istruzione, la sua applicazione nella fascia d'età prescolare, ovvero da 0 ai 6 anni, richiede degli adattamenti metodologici e didattici specifici; infatti, seppur venga data ampia rilevanza allo sviluppo di competenze in materia di sostenibilità già nella prima infanzia, con il GreenComp non vengono forniti però dei modelli di riferimento. A tal proposito, più avanti nel presente lavoro di tesi, si cercherà di definire non solo un quadro metodologico di riferimento ma anche una rassegna su quelle buone pratiche che sono riuscite a rendere l'educazione alla sostenibilità adatta e di senso anche per la prima infanzia.

Come gli altri quadri delle competenze dell'Unione Europea, anche questo non è né normativo né vincolante; di conseguenza, il *GreenComp* fornisce un modello concettuale di riferimento che può essere utilizzato da tutti i professionisti dell'educazione, dell'istruzione e della formazione; difatti, la sua adozione dipende dalla pertinenza e dall'utilità per ogni gruppo di potenziali stakeholder (Bianchi et al., 2022).

In conclusione, l'analisi del quadro normativo europeo preso in considerazione mette in luce sicuramente un quadro in evoluzione, che oltre ad essere caratterizzato da punti di forza, come il forte impulso strategico, l'innovazione metodologica, la coerenza nelle direttive, ma anche da alcuni punti di criticità, come ad esempio la disomogeneità nell'attuazione delle direttive tra gli Stati Membri e l'assenza di indicatori standardizzati per il monitoraggio del percorso, risulta essere coerente con il panorama internazionale globale.

1.6. Riflessioni conclusive

«Il cambiamento climatico e le crescenti pandemie globali ci hanno insegnato che tutto ciò che facciamo in questo mondo influenza intimamente ogni cosa, e viceversa. Adesso sappiamo che nessun essere umano è un'isola autosufficiente, un'entità autonoma che agisce sul mondo, ma che siamo invece dipendenti per la nostra esistenza, in un modo o nell'altro, da ogni altra entità vivente e dalla dinamica delle sfere della Terra» (Rifkin, 2022, p. 362-363).

Con questo primo capitolo, è stato ampiamente analizzato il concetto di sostenibilità e di educazione alla sostenibilità, presentandone i fondamenti teorici, le principali tappe evolutive e alcuni recenti documenti internazionali in merito.

Dopo aver approfondito il panorama europeo e internazionale, il presente lavoro di tesi prosegue con un'analisi della situazione nazionale italiana a proposito dell'educazione alla sostenibilità, in particolare si prendono in esame il quadro normativo e la sua evoluzione, i documenti più attuali e gli impegni nazionali rispetto alle scadenze globali.

CAPITOLO 2

L'educazione alla sostenibilità in Italia

2.1. Introduzione

Il presente capitolo intende analizzare l'evoluzione del quadro normativo italiano rispetto all'educazione alla sostenibilità, ricostruendo il percorso che, a partire dall'istituzione del Ministero dell'Ambiente nel 1986, ha progressivamente definito le politiche, gli indirizzi e gli strumenti indispensabili per promuovere l'integrazione dei principi di sostenibilità all'interno dei sistemi educativi e formativi. Inizialmente, si prenderanno in esame i principali riferimenti normativi che hanno contribuito a delineare una visione sempre più complessa e sistemica dell'educazione ambientale e della sostenibilità. Successivamente, ci si concentrerà sull'analisi dell'impegno italiano nell'attuazione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), con particolare riferimento ad un'analisi dell'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile; infine, si prenderà in esame la *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* del 2022, in quanto documento di sintesi e di rilancio dell'azione italiana verso la piena integrazione della sostenibilità all'interno delle politiche educative e sociali (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022).

Dunque, il secondo capitolo si propone di rendere evidente come l'approccio normativo italiano all'educazione ambientale si sia evoluto, passando da una dimensione prevalentemente informativa e di sensibilizzazione, ad una prospettiva educativa più ampia e complessa, in cui la sostenibilità viene intesa come un principio trasversale, che integra le politiche pubbliche, l'insegnamento e la vita cittadina. L'obiettivo generale del capitolo è quello di ricostruire criticamente l'evoluzione del concetto di educazione alla sostenibilità all'interno del contesto normativo italiano, cercando di mettere in luce i progressi compiuti, come anche le sfide rimaste ancora aperte.

2.2. Evoluzione del quadro normativo nazionale

Come già sottolineato nel primo capitolo, l'educazione alla sostenibilità ha conosciuto a livello internazionale uno sviluppo progressivo, segnato dall'intreccio con l'evoluzione delle politiche pubbliche e delle normative di settore. In particolare, per ciò che riguarda l'Italia, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, la tematica dell'educazione alla sostenibilità diviene una

questione istituzionale. Difatti, nel 1986, con la legge n. 349 dell'8 luglio, viene istituito il Ministero dell'Ambiente⁹, raggruppando competenze ambientali precedentemente diffuse. Sin dall'inizio, il Ministero dell'Ambiente si è fatto promotore di iniziative volte a sensibilizzare la cittadinanza sui problemi ambientali attraverso campagne di comunicazione e azioni nelle scuole, ponendo le basi per un primo sistema nazionale di educazione ambientale (Legge 349/1986). Con la stessa legge, viene istituito anche il *Piano Nazionale per l'Educazione Ambientale* (Legge 349/1986), il quale si caratterizza per essere una delle prime iniziative formali volte a promuovere nel sistema educativo nazionale italiano una sensibilizzazione a livello scolastico sulla tematica ambientale. Il Piano in questione si pone l'obiettivo di diffondere anche attraverso il lavoro nelle istituzioni educative una cultura di tutela ambientale; difatti, tale strumento risulta essere strategico, in quanto riflette la volontà del neonato Ministero di integrare l'educazione ambientale nelle politiche e nelle azioni.

Due passaggi normativi significativi sono rappresentati dalla Legge n. 305 del 28 agosto 1989 e dal Decreto del 25 novembre 1994. Con la prima, è stato istituito il *Programma triennale per la tutela dell'ambiente (PTTA)* (Legge 305/1989); invece, pochi anni dopo, con l'approvazione del Decreto, è stato avviato il *Programma di interventi di informazione e di educazione ambientale per il triennio 1994-1996* (Decreto 25/11/1994). In particolare, per quanto riguarda quest'ultimo passaggio normativo, di seguito si delineano le principali attività definite dal Decreto, ovvero:

1. La promozione di centri regionali di educazione ambientale, con l'obiettivo di rafforzare quelli già esistenti e di contribuire alla creazione di nuovi.
2. La realizzazione di iniziative didattiche sul campo.
3. La promozione di campagne di informazione regionali sul tema della gestione dei rifiuti.
4. La realizzazione di una campagna nazionale al fine di sviluppare e stimolare i cittadini al senso di appartenenza ad un ambiente-patrimonio comune.
5. La realizzazione di iniziative di sensibilizzazione dei cittadini rispetto alle tematiche ambientali.

Con il Programma INFEA del PTTA 1989-91, ovvero il programma di Informazione sull'Educazione Ambientale, è stata avviata la realizzazione di strutture di riferimento per l'educazione ambientale e sono stati promossi vari interventi sia a livello regionale che a livello

⁹ Attualmente, dal 2022, è stato intitolato Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica.

nazionale¹⁰. Con l'aggiornamento del PTTA e del Programma INFEA per il triennio 1994-96, ovvero il secondo passaggio normativo significativo in questione, il Ministero dell'Ambiente intende ampliare e sviluppare l'azione avviata con il precedente programma triennale, promuovendo un intervento ampio e articolato di educazione, sensibilizzazione, formazione e informazione ambientale. Infatti, per il triennio 1994-96, il Programma definisce con chiarezza quali sono le iniziative didattiche e divulgative regionali da realizzare, facendo rientrare in questa categoria tutte quelle attività promosse da istituti universitari, musei scientifici, orti botanici, enti di ricerca, associazioni ambientaliste scolastiche ed extra-scolastiche (Decreto 25/11/1994 – All. 1 – Art. 1).

In conclusione, si può affermare che, con l'avvio e il consolidamento di questi due programmi triennali di intervento, il Ministero dell'Ambiente intende integrare la cultura ambientale con la cultura del vivere quotidiano del cittadino, anche tramite l'educazione formale e non formale, stimolando in ciascuno la consapevolezza di essere una parte attiva e responsabile dell'equilibrio ambientale naturale (Decreto 25/11/1994 – All. 1 – Art. 1; Ministero dell'Ambiente, 1994).

Pochi anni dopo, con la Circolare ministeriale n. 149 del 1996, il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Ambiente sottolineano la necessità di una sinergia ambiente-educazione; in particolare, viene confermato l'approccio sistemico dell'educazione alla sostenibilità, il quale pone l'accento non solo sugli aspetti tecnico-scientifici e la loro acquisizione, ma soprattutto sulla formazione e promozione di comportamenti responsabili e consapevoli. Di seguito, vengono elencati alcuni punti chiave della Circolare in questione:

- Il riconoscimento ufficiale dell'educazione ambientale come materia trasversale fondamentale: «L'educazione ambientale non deve costituire una disciplina in più ma una attenzione che interessa tutte le discipline. Se e fino a quando non cambierà questo pensiero attualmente dominante, le materie di studio, tutte o in parte, vengono coinvolte in modo trasversale ed integrato per specifici progetti educativi in campo ambientale. La trasversalità rispetto alle discipline, richiamata da questa quarta linea guida, è attualmente sottolineata nella scuola non solo per l'educazione ambientale, ma anche per tutte le altre “educazioni” ad essa demandate: educazione alla salute, ai diritti umani, allo sviluppo, alla pace, all'intercultura, alla sessualità e così via. Non sfugge a nessuno, perciò, come la trasversalità non sia dunque solo una questione delle discipline, bensì anche delle stesse “educazioni”, nel senso che

¹⁰ Si veda l'allegato 1, articolo 1 del *Programma di intervento per l'informazione e l'educazione ambientale relativo al triennio 1994-1996*, il quale riepiloga e analizza gli interventi regionali e quelli nazionali del triennio 1989-1991 (Decreto 25/11/1994 – All. 1 – Art. 1).

educando ad esempio all'ambiente si educa contemporaneamente alla salute, ai diritti umani, allo sviluppo, ecc. e viceversa. Può sembrare una complicazione in più, ma invece semplifica le cose, purché ci si ricordi di lasciare sempre porte e finestre aperte fra le discipline e fra le tematiche educative, in vista di una unitarietà, seppur complessa, del processo educativo degli allievi che alla scuola si affidano» (Ministero della Pubblica Istruzione – Ministero dell'Ambiente, 1996, p. 6).

- L'integrazione di contenuti legati all'ambiente, alla tutela del territorio e allo sviluppo sostenibile nei programmi didattici.
- La promozione della realizzazione di progetti specifici, attività laboratoriali e soprattutto iniziative interdisciplinari con attenzione alle tematiche ambientali.
- La promozione della collaborazione tra istituzioni educative ed enti locali attivi sul territorio.
- La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti sulle tematiche connesse allo sviluppo sostenibile e sulle metodologie didattiche innovative.

Con l'inserimento dell'educazione ambientale negli istituti, la scuola inizia in questo modo ad essere concepita come luogo privilegiato per avviare il cambiamento culturale necessario alla transizione ecologica e allo sviluppo sostenibile. Inoltre, grazie al rafforzamento dell'approccio interdisciplinare, l'educazione ambientale viene integrata con le altre discipline curricolari, promuovendo anche il coinvolgimento della scuola in progetti esterni dedicati all'educazione ambientale. In conclusione, la Circolare ministeriale n. 149 del 1996 rappresenta un punto importante per il quadro normativo italiano: infatti, grazie ad essa è stato possibile dare avvio ad una visione interdisciplinare dell'educazione ambientale nelle scuole italiane e all'adozione di un approccio sistemico, ancora non pienamente efficace, ma che comunque pone sulla giusta strada e che cerca di dominare la complessità. Effettivamente, la Circolare sottolinea che la scuola deve orientarsi verso un approccio sistemico, che oltrepassa le divisioni fra allievi, docenti e dirigenti e cura non solo gli elementi del sistema, ma anche e soprattutto le relazioni fra essi (Ministero della Pubblica Istruzione – Ministero dell'Ambiente, 1996).

In continuità con quanto delineato dalla Circolare ministeriale n. 149 del 1996, un ulteriore passaggio significativo nel percorso normativo italiano dell'educazione ambientale avviene nell'anno successivo, ovvero nel 1997, quando il Ministero dell'Ambiente e quello della Pubblica Istruzione organizzano a Fiuggi il seminario A scuola per l'ambiente, da cui la *Carta di Fiuggi* (Carta di Fiuggi, 1997), documento che può essere considerato il primo passo verso la costruzione di un vero e proprio sistema nazionale di educazione ambientale. La Carta promuove una visione dell'educazione orientata a riconoscere il valore intrinseco dell'ambiente, incoraggiando azioni

basate sul principio del limite e riconoscendo il diritto dell'infanzia a esprimere opinioni e a partecipare alle decisioni relative all'uso delle risorse. «L'educazione ambientale deve divenire componente organica di tutte le politiche pubbliche, quelle formative ed ambientali innanzitutto. La tutela e la valorizzazione delle risorse naturali e umane implicano norme e scelte semplici che definiscono una nuova cittadinanza e convivenza delle specie viventi. L'educazione ambientale deve orientare l'intervento delle istituzioni e il ruolo delle comunicazioni di massa. L'educazione ambientale interloquisce con il funzionamento e l'evoluzione degli ecosistemi naturali, con le modificazioni indotte dalle attività umane con i contributi della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica. In ambito scolastico l'educazione ambientale non è circoscrivibile entro i confini di una nuova materia, né si può identificare con qualche contenuto preferenziale; l'educazione ambientale è interdisciplinare e trasversale, lavora sui tempi lunghi» (Carta di Fiuggi, 1997, p. 1). In questo modo, grazie alla *Carta di Fiuggi* (Carta di Fiuggi, 1997), l'Italia ribadisce gli impegni nazionali per la qualificazione e il rafforzamento delle attività di educazione ambientale e per lo sviluppo sostenibile.

A partire dal nuovo millennio, il quadro normativo sull'educazione ambientale e per lo sviluppo sostenibile viene arricchito dall'adozione di linee guida o di indirizzo nazionali; ad esempio, proprio nel 2000, vengono adottate le *Linee di indirizzo per una nuova programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano in materia IN.F.E.A.* (Informazione, Formazione ed Educazione Ambientale). Di tale documento, risulta importante sottolineare come emerga la necessità di un approccio multi-livello, fondato sul coinvolgimento delle istituzioni e degli attori sociali, in grado di integrare azioni di educazione, formazione e comunicazione (Conferenza Stato-Regioni, 2000).

Di seguito, si presenta un'analisi approfondita di alcune linee guida relative all'educazione ambientale e all'educazione civica, in quanto entrambe queste tematiche permettono di occuparsi direttamente o indirettamente della sostenibilità; l'obiettivo di questa analisi è evidenziare le principali finalità, i riferimenti normativi e gli approcci metodologici che ne sono alla base. Tale passaggio consentirà di individuare le convergenze e le specificità, mettendo in luce come le indicazioni ministeriali possano rivelarsi come uno strumento efficace per la promozione di una visione integrata dell'educazione alla sostenibilità.

Con il DESS, ovvero il *Decennio UNESCO per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile* (2005-2014) (UNESCO, 2005), le Nazioni Unite sollecitano gli Stati membri a sviluppare strategie e politiche capaci di promuovere una cultura partecipativa e una consapevolezza ambientale diffusa. Nel 2005, l'Italia aderisce al DESS con una serie di iniziative di educazione ambientale estese su tutto il territorio nazionale; in particolare, nel 2009, il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

realizzano congiuntamente le *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* (MIUR-MATTM, 2009), con l'obiettivo di fornire elementi innovativi di orientamento per l'elaborazione di curricoli da parte degli istituti scolastici e per l'organizzazione delle attività educative e didattiche. Queste Linee guida prevedono la promozione negli studenti, in relazione alla loro età, di conoscenze e abilità che conducono allo sviluppo di competenze personali e didattiche specifiche, senza una distinzione dei diversi ordini di scuola. In appendice alle stesse Linee guida, si trovano allegate alcune schede tecniche di approfondimento sulle principali tematiche ed iniziative ambientali, con l'obiettivo di fornire con un supporto tecnico-scientifico uno strumento di ausilio alla didattica.

Nel 2014, vengono adottate le *Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile* (MIUR-MATTM, 2014), ovvero un documento di aggiornamento e completamento delle Linee guida precedenti, sempre elaborato in collaborazione tra i due Ministeri. Queste “nuove” Linee guida definiscono l'educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile come un «processo per cui gli individui acquisiscono consapevolezza ed attenzione verso il loro ambiente, acquisiscono e scambiano conoscenze, valori, attitudini ed esperienze, come anche la determinazione che li metterà in grado di agire, individualmente o collettivamente, per risolvere i problemi attuali e futuri dell'ambiente» (MIUR-MATTM, 2014, p. 13). Risulta fondamentale menzionare un aspetto cruciale del documento in questione, ovvero il coinvolgimento dei bambini della scuola dell'infanzia, introducendo il tema del comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura sin dalla più tenera età. L'innovazione di questo documento risiede nell'articolare le tematiche ambientali ritenute prioritarie in percorsi didattici, declinati nei diversi ordini e gradi di scuola: infatti, tra gli elementi importanti contenuti all'interno delle Linee guida sono i Percorsi didattici e le Schede tecniche di approfondimento: i primi si articolano attorno ad otto temi esemplificativi e hanno l'obiettivo di fornire ai docenti canovacci su cui costruire i propri percorsi didattici di educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile; per le seconde, invece, già previste nelle Linee guida del 2009, viene specificato che sono da ritenersi in continuo aggiornamento, considerando i rapidi cambiamenti delle conoscenze in campo ambientale. Zamberlan (2019) definisce come importanti quelle proposte delle Linee guida del 2014 che intendono agire sui comportamenti di consumo individuali o familiari, in quanto per essere cittadini attivi in prospettiva dello sviluppo sostenibile è imprescindibile essere anche consumatori consapevoli e responsabili.

Le *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica del 2024* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024) ampliano e aggiornano quelle già adottate nel 2020 e confermano l'impegno del Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano nel rinnovare i percorsi educativi e didattici, con l'obiettivo di integrare la sostenibilità nei percorsi d'istruzione. Queste

Linee guida, entrate in vigore nell'anno scolastico 2024/2025 tramite Decreto Ministeriale n. 183/2024, propongono l'educazione civica secondo tre nuclei tematici: Cittadinanza digitale – Sviluppo economico e sostenibilità – Costituzione. Queste definiscono sia per il primo che per il secondo ciclo di istruzione i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento; mentre per la scuola dell'infanzia, forniscono alcune indicazioni per realizzare azioni di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile. Il testo è stato ed è ancora al centro di un aspro dibattito: di seguito, si presentano alcuni punti critici individuati dal Rapporto ASviS 2024 (ASviS, 2024b). Per ciò che concerne il tema della sostenibilità, considerato centrale nelle precedenti Linee guida del 2020 insieme agli altri due nuclei tematici (Costituzione e Cittadinanza Digitale), esso rimane presente, seppur con un importante cambiamento di linguaggio: si passa, infatti, da *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio* a *Sviluppo economico e sostenibilità*. Tale modifica nella definizione rispecchia sicuramente i tempi attuali e anche una crescente attenzione al legame tra la sostenibilità e lo sviluppo economico; allo stesso tempo, però, tende a concentrarsi maggiormente sulla dimensione economica, riducendo in parte l'ampiezza e la complessità della tematica della sostenibilità. Inoltre, risulta essere assente un riferimento al pensiero ecologico, centrale nel significato dell'Agenda 2030, inteso come cornice e finalità dello sviluppo sostenibile; di conseguenza, viene meno anche l'obiettivo culturale fondamentale, ovvero l'importanza della consapevolezza che vivere costantemente al di sopra delle possibilità biofisiche del pianeta compromette inevitabilmente il futuro. Risultano assenti anche dei rimandi al concetto di complessità della sostenibilità, e quindi all'educazione contro la discriminazione e violenza di genere, all'educazione alla pace, all'educazione alla cittadinanza attiva e globale e alla valorizzazione delle diversità culturali, ovvero delle tematiche ampiamente trattate, invece, dai vari Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015).

Delle Linee Guida del 2024, risulta positivo, invece, il richiamo alla modifica della Costituzione italiana¹¹ e all'inserimento dell'interesse delle future generazioni, rispetto

¹¹ Il 7 febbraio 2022 sono stati modificati gli articoli 9 e 41 della Costituzione Italiana in materia di tutela dell'ambiente. Per quanto riguarda l'art. 9, al testo «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione» è stato aggiunto «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»; in questo modo, il 'nuovo' terzo comma è specificamente dedicato ai profili ambientali. La finalità di questa modifica è quella di strutturare il principio della tutela ambientale; infatti, oltre alla tutela dell'ambiente da parte della Repubblica, si menziona anche la tutela della biodiversità, degli ecosistemi e degli animali: in questo modo, l'ambiente costituzionalmente protetto fuoriesce da una visuale esclusivamente antropocentrica; viene introdotto anche un riferimento specifico all'interesse delle future generazioni, espressione finora inedita nel testo costituzionale. Relativamente all'articolo 41, si riporta di seguito il testo, inserendo in corsivo le modifiche apportate: «L'iniziativa economica privata è libera. 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*. 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*». Al testo della Costituzione, viene aggiunto un ulteriore vincolo all'iniziativa economica

all'educazione alla salute, alla protezione della biodiversità e degli ecosistemi, alla tutela del territorio e alla bioeconomia (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024). Con queste Linee guida, si è persa la centralità tematica dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e dello sviluppo sostenibile, intesi come fini della società globale; infatti, se l'Agenda delle Nazioni Unite promuoveva una visione della sostenibilità basata ed incentrata sui tre pilastri inscindibili: Ambiente – Società – Economia¹², e sui principi di equità intergenerazionale e intragenerazionale, ciò che emerge dalle Linee guida, invece, è un approccio alternativo, in cui prevale il continuo rimando alla valorizzazione del patrimonio e della proprietà privata.

In conclusione, l'analisi appena esposta delle Linee Guida del 2024 (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024) conferma che queste contengono dei riferimenti educativi e formativi che risultano coerenti con i diversi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile; eppure questo documento sembra voler far emergere singoli elementi, senza fornire una cornice completa e una visione complessiva delle finalità da perseguire, tanto a livello globale quanto a livello locale, proponendo, dunque, al mondo scolastico un concetto di sostenibilità incompleto, confuso e indebolito rispetto alla versione preesistente (ASviS, 2024b).

Il percorso finora analizzato non ha la pretesa di essere completo ed esaustivo, piuttosto è utile per chiarire alcuni punti salienti e passaggi cruciali compiuti dall'educazione ambientale e per lo sviluppo sostenibile a livello normativo in Italia. Proprio per questo, per completare l'analisi dell'evoluzione del quadro normativo italiano, i due paragrafi successivi saranno interamente dedicati, rispettivamente, all'esame dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), con particolare attenzione alle modalità attraverso cui l'Italia si è adoperata per la sua attuazione, presentando anche dati e rappresentazioni grafiche, e all'analisi della più recente Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (SNSvS) del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022), in quanto documento di indirizzo fondamentale per la declinazione delle politiche di sostenibilità a livello nazionale.

La decisione di dedicare due interi paragrafi all'analisi dei documenti appena citati è dettata dal fatto che questi rappresentano non solo delle linee guida strategiche, ma anche degli strumenti innovativi che confermano e migliorano una visione integrata e multilivello dell'educazione alla sostenibilità. Infatti, sia l'Agenda delle Nazioni Unite, sia la Strategia del 2022 sottolineano l'urgenza di adottare un approccio educativo trasversale e partecipativo, che sia in grado di

privata, ovvero che questa non possa svolgersi in modo tale da recare danno alla salute e all'ambiente; la volontà di premettere questi due limiti a quelli già vigenti intende dare sostanza al nuovo testo dell'articolo, elevando al rango costituzionale i principi già previsti dalle norme ordinarie (Senato della Repubblica Italiana. (2022). *Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente* (A.C. 3156-B, 7 febbraio 2022) PDF. <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01331845.pdf>).

¹²Si veda la Figura 1 del Capitolo 1.

coinvolgere la comunità scolastica e il territorio in un'ottica di collaborazione, con l'obiettivo di creare processi di sostenibilità duraturi e diffusi.

2.3. L'impegno dell'Italia nell'attuazione dell'Agenda 2030

Come anticipato nel paragrafo 1.4, l'adozione degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (OSM) nel 2000 rappresenta il primo grande quadro di riferimento per la cooperazione internazionale e per le politiche di sviluppo sostenibile a livello globale (ONU, 2000). In tale contesto, l'Italia si distingue in particolare negli ambiti della salute e dell'istruzione, sostenendo sia progetti di cooperazione internazionale che politiche nazionali orientate al miglioramento delle condizioni di vita. Tuttavia, come emerso anche a livello internazionale, molti obiettivi fissati sono rimasti poi lontani dall'essere raggiunti, rendendo evidente e necessario un approccio più ampio, integrato e trasversale.

Questa consapevolezza si traduce poi, nel 2015, con l'adozione dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015), articolata in 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, OSS oppure in inglese Sustainable Development Goals, SDGs, e 169 Target. Per l'Italia, la nuova Agenda ha comportato la ridefinizione delle priorità strategiche e la costruzione di un sistema di governance orientato alla sostenibilità. L'Italia ha affidato al Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030, suddivisi in cinque macroaree di intervento: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace e Partnership, ovvero le 5 P (Giannino, 2021). L'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS)¹³ nasce il 3 febbraio 2016, con lo scopo di far crescere la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015) e per mobilitare la società italiana, i soggetti economici e sociali e le istituzioni allo scopo di realizzare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile prefissati dall'Agenda stessa. Con cadenza annuale, all'inizio di ogni autunno, l'ASviS si impegna nel redigere e pubblicare un rapporto, il quale rappresenta la pubblicazione principale dell'Alleanza. Oltre a fornire un aggiornamento sull'impegno della comunità internazionale per l'attuazione dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), questo documento si concentra sull'analisi del contesto italiano, in particolare sui seguenti due piani:

- Lo stato di avanzamento dell'Italia rispetto all'attuazione dell'Agenda 2030 e ai 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), condotta sia a livello macro, per valutare gli impegni del Governo e della società italiana, sia a livello micro, con un'indagine approfondita per ciascun Obiettivo.

¹³ Sito ufficiale dell'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile: <https://asvis.it>.

- Un quadro organico di raccomandazioni di policy, per segnalare gli ambiti in cui è necessario intervenire per assicurare la sostenibilità economica, sociale e ambientale e influenzare, in questo modo, le strategie e le attività del Governo (<https://asvis.it/rapporto-asvis/>).

Il nono Rapporto ASviS del 2024 è stato intitolato *Coltivare ora il nostro futuro: l'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* (ASviS, 2024b) e offre una riflessione puntuale e critica sul ritardo italiano rispetto agli Obiettivi dell'Agenda 2030. L'analisi sottolinea come, nonostante i numerosi impegni assunti, l'Italia stia procedendo su un effettivo sentiero di sviluppo *insostenibile*: questo perché, nonostante gli impegni presi a livello internazionale, le scelte del Paese risultano insufficienti per raggiungere gli OSS; inoltre, finora sono stati ottenuti solo dei progressi limitati su alcuni obiettivi essenziali, come la povertà, le disuguaglianze, la vita degli ecosistemi. Il Rapporto evidenzia tra il 2010 e il 2023 alcuni peggioramenti, in particolare per sei Obiettivi: 1 (povertà) – 6 (acqua e servizi igienico sanitari) – 10 (disuguaglianze) – 15 (ecosistemi terrestri) – 16 (governance) – 17 (partnership). Anche se molto contenuti, si evidenziano alcuni miglioramenti, , per sette Obiettivi: 2 (cibo) – 7 (energia pulita) – 8 (lavoro e crescita economica) – 9 (innovazione) – 11 (città sostenibili) – 13 (clima) – 14 (ecosistemi marini). I miglioramenti più consistenti risultano solo per soli tre Obiettivi, ovvero: 3 (salute) – 4 (educazione) – 5 (genere). Un unico Obiettivo ha registrato un aumento superiore al punto all'anno, ossia quello relativo all'economia circolare (12).

Per ciò che concerne le disuguaglianze territoriali, si evidenzia un netto miglioramento per quanto riguarda l'Obiettivo 16; un aumento delle disuguaglianze, invece, per gli Obiettivi 4 e 6 e una stabilità per i restanti (ASviS, 2024b). Questo quadro sottolinea un'evidente contraddizione rispetto a uno dei principi chiave della sostenibilità, ovvero il non lasciare indietro nessuno (ONU, 2015), come anche ripetuto da Papa Francesco nell'Enciclica *Laudato si'* (2015), uno dei punti più alti della storia dell'umanità, in cui afferma l'importanza di mettere fine a povertà e fame, di ridurre le disuguaglianze, di proteggere il Pianeta e le sue risorse nell'interesse anche delle future generazioni e di garantire pace e benessere senza lasciare nessuno indietro, e come anche confermato nella sua prima esortazione apostolica da Papa Leone XIV, in cui precisa che «nessuno deve sentirsi più abbandonato» (Papa Leone XIV, 2025, p. 5).

Il Rapporto ASviS 2024 insiste sulla necessità di un drastico salto di qualità sia per quanto riguarda le politiche pubbliche, sia per le scelte delle imprese, degli individui e della società nel

suo complesso, al fine di poter mettere l'Italia su un sentiero in grado di conseguire una sostenibilità a tutto campo¹⁴ (ASviS, 2024b).

Quindi, il Rapporto del 2024 (ASviS, 2024b) conferma che il paese italiano necessita di un'accelerazione decisiva per rispettare gli impegni presi durante la sottoscrizione dell'Agenda 2030. Di seguito, nella Figura 4, si presenta un grafico a torta con alcune proiezioni, elaborate sulla base della metodologia Eurostat; successivamente, è presente un'analisi più dettagliata di alcune di queste proiezioni, con i relativi grafici, mostrando le differenze tra il panorama italiano e quello europeo.

Il Rapporto ASviS 2024 ha preso in analisi ben 37 indicatori, di cui:

- 22 non sono raggiungibili mantenendo il ritmo attuale (colore rosso nella Figura 4);
- 7 mostrano un andamento discordante (colore giallo);
- Solo 8, invece, risultano raggiungibili (colore verde) (ASviS, 2024a).

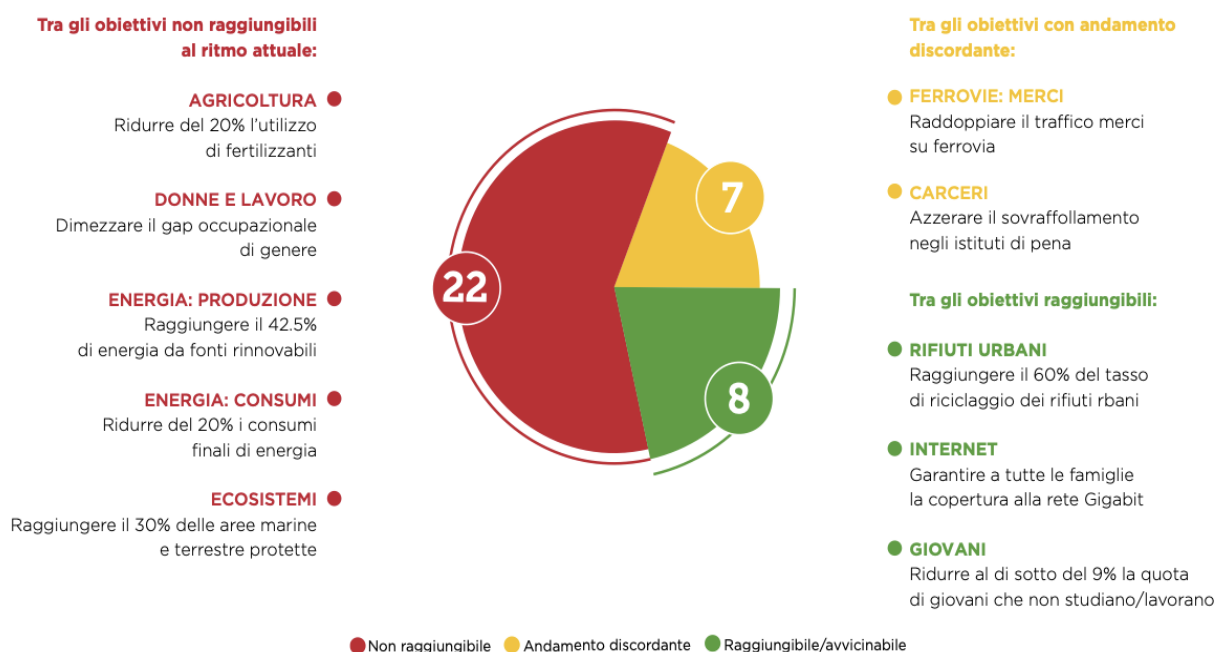


Figura 4. Le prospettive per il futuro (ASviS, 2024a, p. 4)

Come anticipato, si presentano alcuni indicatori o obiettivi, che per l'Italia non risultano raggiungibili entro il 2030. Innanzitutto, per quanto riguarda la proiezione *Donne e lavoro*, appartenente al *Target 5.5 – Parità di genere*, entro il 2030 bisogna raggiungere l'obiettivo di

¹⁴ Una recente indagine Istat mostra come nel 2022 il 40% del sistema economico italiano non abbia operato per attuare l'Agenda 2030 e non considerasse di iniziare a farlo per il successivo triennio: una quota tutt'altro che trascurabile.

dimezzare il divario occupazionale di genere rispetto al 2019 e di conseguenza raggiungere un tasso occupazionale femminile pari al 92,8% di quello maschile in Europa e all'86,8% in Italia. Nel contesto europeo, con il tempo questo indicatore è migliorato, con una tendenza che, se mantenuta, sarebbe sufficiente per raggiungere l'obiettivo entro il termine. In Italia, i miglioramenti risultano meno consistenti: infatti, nel 2023 si registra un valore del rapporto tra i tassi di occupazione pari al 74,3%, cioè distante 12 punti percentuali rispetto al valore obiettivo, mentre l'Europa raggiunge un valore di 87,3%, distante solo sette punti percentuali dall'obiettivo (ASviS, 2024a). Nella Figura 5, invece, si propone un grafico esplicativo di questo indicatore.

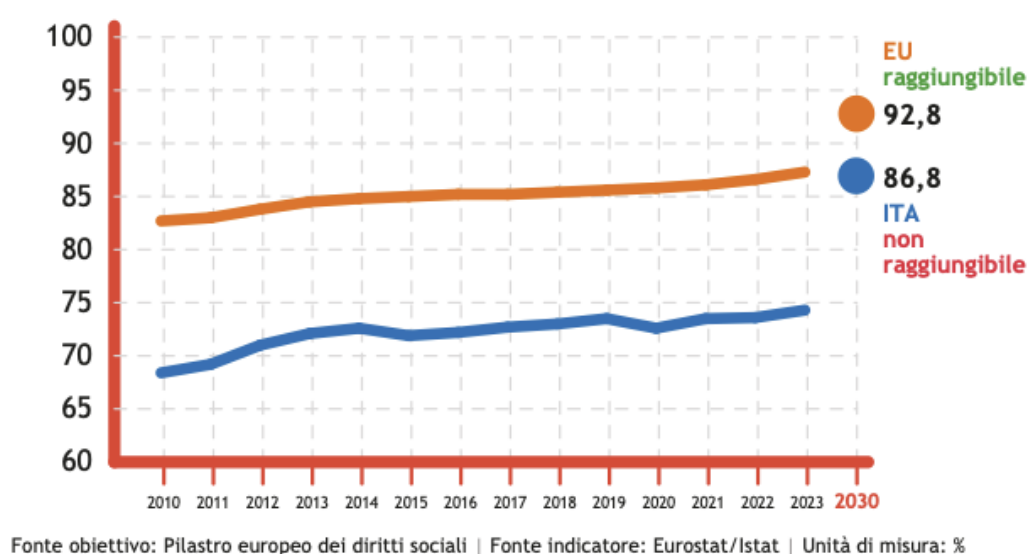


Figura 5. Target 5.5 - Parità di genere (ASviS, 2024a, p. 10).

Completando il quadro delle proiezioni presentato nella Figura 4, si continua l'analisi degli obiettivi non raggiungibili per l'Italia al ritmo attuale. Entro il 2030 bisogna raggiungere la quota del 45% di laureati (*Target 4.3 – Istruzione*); tra il 2018 e il 2021, l'Unione Europea ha registrato un andamento che, se mantenuto, le potrebbe permettere di raggiungere l'obiettivo (la quota, infatti, è aumentata di 4,4 punti percentuali, raggiungendo nel 2023 un valore pari al 43,9%); al contrario, come si può notare dal grafico presente nella Figura 6, l'Italia non si trova nelle condizioni di centrare l'obiettivo, dato che l'aumento di 2,7 punti percentuali non risulta sufficiente (nel 2023 i laureati risultano pari al 30,6%, valore nettamente inferiore rispetto all'obiettivo prefissato) (ASviS, 2024a).

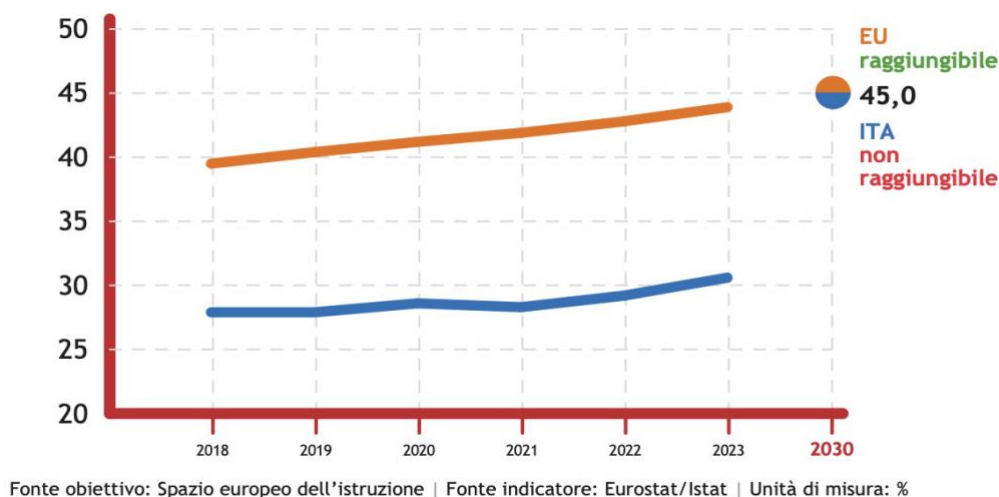


Figura 6. Target 4.3 - Istruzione (ASviS, 2024a, p. 10).

Entro il 2030, secondo l'Agenda 2030, bisogna raggiungere almeno la quota del 42,5% di energia proveniente da fonti rinnovabili (*Target 7.2 – Energia*) (ONU, 2015); in base agli andamenti attuali (aumento di 4,6 punti percentuali nei cinque anni precedenti), l'Europa potrebbe avvicinarsi all'obiettivo, ma non raggiungerlo; l'Italia, invece, come si evince dal grafico presente nella Figura 7, se mantiene il ritmo adottato negli ultimi anni, durante i quali ha acquistato 0,8 punti percentuali, certamente non raggiungerà l'obiettivo entro il 2030 (ASviS, 2024a).

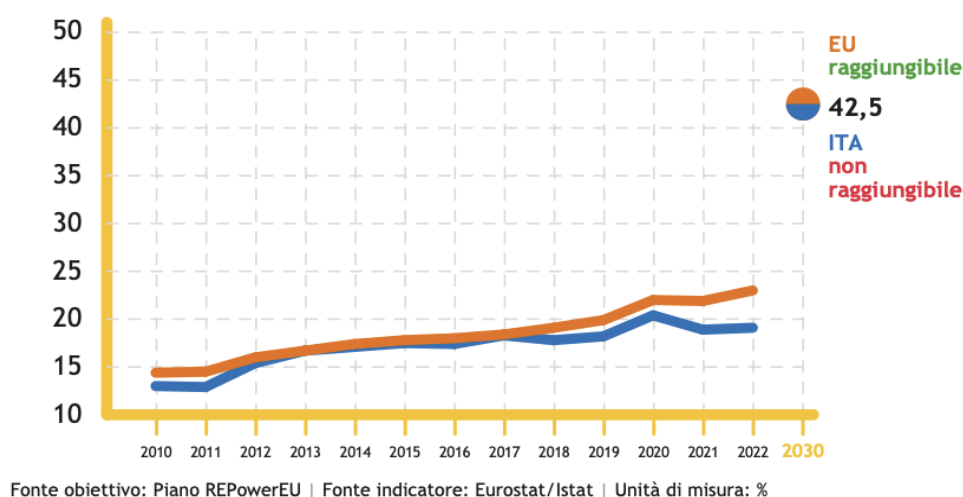


Figura 7. Target 7.2 - Energia (ASviS, 2024a, p. 11).

Mantenendo le condizioni attuali, l'Italia non potrà raggiungere neanche l'obiettivo del 78% di occupazione entro il 2030 (*Target 8.5 – Lavoro*). Nel 2023, i risultati risultano molto positivi a

livello europeo: l'obiettivo può essere raggiunto dall'UE, il tasso di occupazione attuale infatti è vicino al 75%. Nonostante l'Italia stia mostrando una tendenza positiva, anche se di minore intensità rispetto alla media europea, se questo andamento venisse confermato, quasi sicuramente non verrebbe raggiunto l'obiettivo del 78%, soprattutto tenendo in considerazione che nel 2023 il tasso di occupazione italiano è stato pari al 66,3% (ASviS, 2024a).

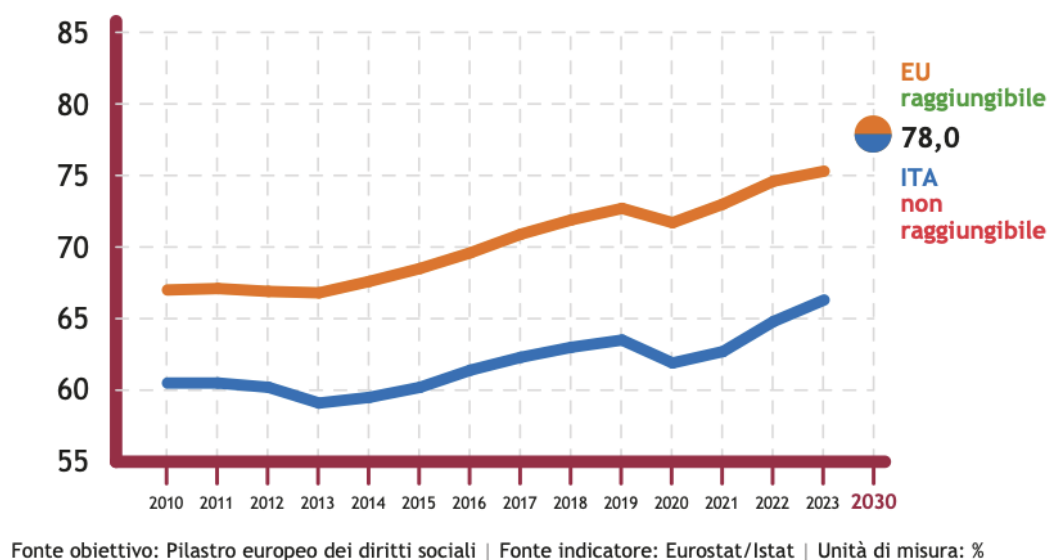


Figura 8. Obiettivo 8.5 - Lavoro (ASviS, 2024a, p. 11).

Complessivamente, l'evoluzione dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile offre una visione d'insieme del contesto europeo e dell'andamento italiano rispetto all'Agenda 2030. Di seguito, però, si vuole riportare l'esempio di alcuni Obiettivi per i quali la situazione italiana, nonostante i punteggi siano complessivamente inferiori rispetto alla media, risulti significativamente migliore rispetto alla media europea, riportando anche i relativi grafici esplicativi¹⁵.

In primo luogo, come si può evincere dal grafico presente nella Figura 9, per quanto riguarda l'*Obiettivo 12 – Consumo e produzione responsabili*, l'Italia risulta seconda solo rispetto all'Olanda, distaccandosi dalla media europea di ben 10 punti.

¹⁵ Nei grafici, i valori del 2010 per l'Unione Europea sono posti uguali a 100.

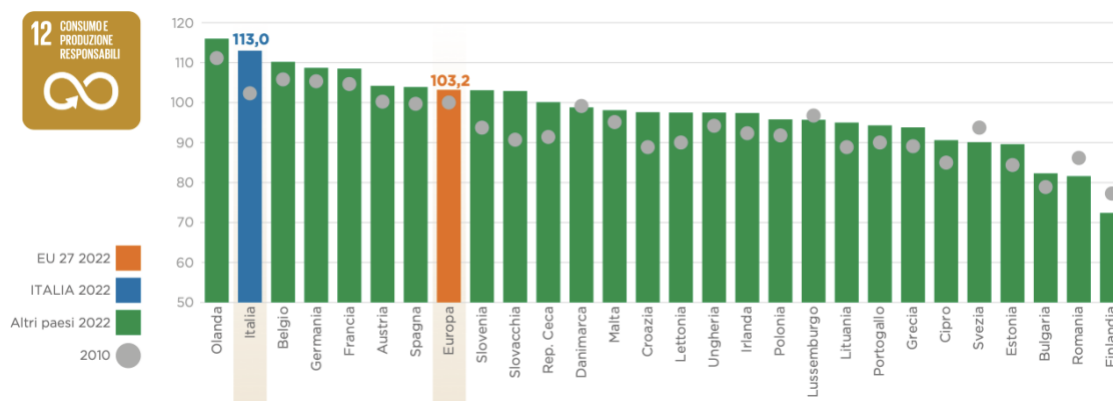


Figura 9. L'Italia nel contesto europeo: Obiettivo 12 (ASviS, 2024a, p. 7).

In secondo luogo, invece, come si può notare dal grafico presente in Figura 10, rispetto all'Obiettivo 2 – Sconfiggere la fame: l'Italia si trova al di sopra della media europea di poco più di 2 punti, superando tra gli altri paesi anche Portogallo, Francia e Lettonia.

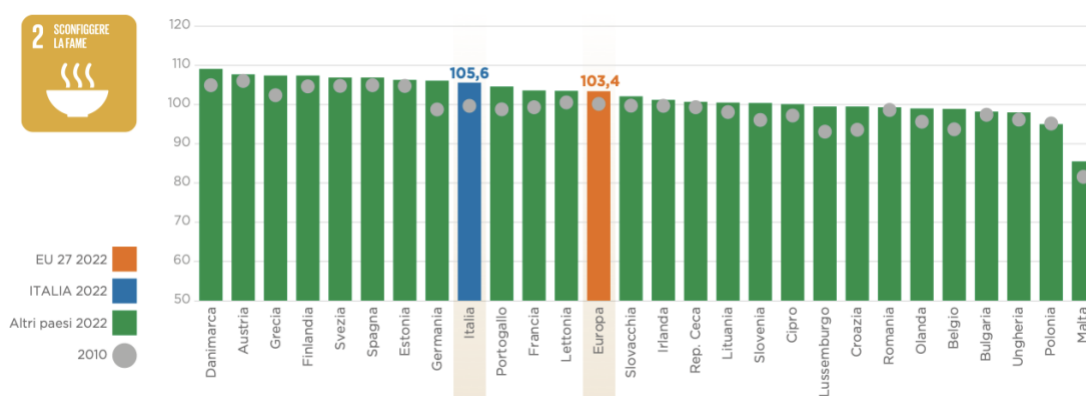


Figura 10. L'Italia nel contesto europeo: Obiettivo 2 (ASviS, 2024a, p. 7).

In conclusione, il quadro italiano complessivo delineato dal Rapporto ASviS 2024 (ASviS, 2024b) risulta significativamente in ritardo rispetto alla media europea nel percorso verso il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015); solo per una minoranza degli Obiettivi si prevede un possibile raggiungimento (circa 21,6%) (ASviS, 2024b). Il Rapporto ISTAT sugli SDGs 2025 (ISTAT, 2025), infatti, conferma tale scenario, mostrando, oltretutto, un quadro territoriale fortemente disomogeneo, che penalizza maggiormente le regioni del Mezzogiorno; nello specifico, gli SDGs che contribuiscono maggiormente all'andamento sfavorevole delle regioni meridionali sono quattro: Obiettivo 1 – Povertà zero,

Obiettivo 4 – Istruzione, Obiettivo 8 – Lavoro e crescita economica, Obiettivo 10 – Ridurre le disuguaglianze.

Nel contesto attuale, dunque, caratterizzato dalla necessità di allineare le politiche nazionali agli obiettivi di sostenibilità globale, diverse sono le proposte che emergono dalla letteratura e dal dibattito istituzionale e che mirano a promuovere e ad accelerare il percorso nazionale verso uno sviluppo sostenibile. Con l'obiettivo di offrire una panoramica rappresentativa di tali contributi, di seguito, si elencano alcune proposte individuate.

- La *Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile* del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022), che verrà ampiamente analizzata nel paragrafo successivo 2.4.
- Il *Piano per la Transizione Ecologica* del Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica (2017), che propone otto ambiti prioritari di intervento, ovvero: Decarbonizzazione – Mobilità sostenibile – Miglioramento della qualità dell'aria – Contrasto al consumo di suolo – Miglioramento delle risorse idriche – Ripristino della biodiversità – Tutela del mare – Promozione dell'economia circolare.
- L'ASviS nel Rapporto del 2024 insiste, inoltre, sulla necessità di definire e adottare un Piano di accelerazione trasformativa, al fine di coordinare tutte le politiche pubbliche e di approvare una legge nazionale sul clima, per raggiungere la neutralità climatica entro il 2050 (ASviS, 2024b).

Senza un impegno coordinato, l'Italia rischia non solo di non raggiungere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), ma anche di allontanarsi ulteriormente dalle medie europee, compromettendo la sostenibilità del paese e quindi il benessere delle generazioni future. L'esperienza italiana dimostra, dunque, che la condizione imprescindibile per rendersi attori credibili nel percorso verso il raggiungimento di un futuro sostenibile, deve essere caratterizzata da un'azione combinata di istituzioni, società civile, imprese e comunità educative.

2.4. La Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile 2022: obiettivi e implicazioni educative

La crescente consapevolezza a livello globale rispetto all'urgenza di promuovere uno sviluppo sostenibile ha portato l'Italia a declinare l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015) in un quadro strategico nazionale, ovvero la *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* (SNSvS) (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022). La SNSvS è stata inizialmente approvata nel 2017, attraverso una Delibera del Comitato Interministeriale per la

Programmazione Economica, CIPE (2017). Tuttavia, pur mantenendo il riferimento temporale al 2022 nel titolo, dopo aver ottenuto il parere favorevole della Conferenza Stato-Regioni, questo documento è stato oggetto di aggiornamenti e revisioni, che si sono concretizzati nell'approvazione definitiva della versione aggiornata il 18 settembre del 2023, con una Delibera del Comitato Interministeriale per la Transizione Ecologica, CITE (2023). La SNSvS è sempre stata oggetto di aggiornamenti e revisioni periodiche, i quali risultano indispensabili sia per analizzare i progressi e le criticità rilevate dai monitoraggi dell'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS, 2024) e dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2024), ma anche per rispondere alle continue sfide emergenti in modo tempestivo ed efficace. In tal modo, la SNSvS mantiene un'efficace dinamicità e attualità, assicurando che le politiche per lo sviluppo sostenibile siano costantemente adattate e migliorate.

Di seguito, si presenta in primo luogo una breve analisi delle caratteristiche principali della SNSvS 2022, ovvero i principi guida, le 5P e i vettori di sostenibilità; in secondo luogo, si propone una riflessione critica riguardo ad alcune implicazioni educative della Strategia stessa.

La *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022), essendo il principale strumento di coordinamento delle politiche italiane orientate all'attuazione dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015), si presenta come un quadro pluriennale di indirizzo, con lo scopo di integrare le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: Economia – Società – Ambiente, e di promuovere un equilibrio sostenibile e inclusivo per la società civile.

La SNSvS 2022 si basa sui quattro principi guida dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), ovvero:

1. Integrazione, intesa come la capacità di connettere, in modo trasversale, le dimensioni economiche, sociali e ambientali nelle politiche pubbliche;
2. Universalità, in quanto la sostenibilità riguarda indistintamente tutti i cittadini, le istituzioni e i settori produttivi;
3. Inclusione, per garantire che nessuno rimanga escluso o venga lasciato indietro nel percorso di transizione verso un futuro sostenibile;
4. Trasformazione, che richiama la necessità di un cambiamento strutturale e culturale del sistema socioeconomico italiano.

La struttura della SNSvS 2022 «costituisce il quadro di riferimento nazionale per i processi di pianificazione, programmazione e valutazione di tipo ambientale e territoriale» (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, p. 9); in particolare la Strategia elabora alcuni obiettivi strategici nazionali, proponendo, quindi, delle interconnessioni tra i vari SDGs e una loro applicazione nel contesto italiano, infatti, «individua e correla agli obiettivi una serie di politiche

e strumenti di attuazione, in funzione dell'effetto sull'obiettivo stesso, per preparare a un necessario esercizio di valutazione del contributo delle politiche nazionali al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile» (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, p. 9). In questo senso, la SNSvS può essere interpretata come una sorta di meta-cornice, all'interno della quale gli obiettivi strategici nazionali non rappresentano semplicemente un adattamento degli SDGs alla situazione italiana, ma anche una loro rielaborazione in forma di meta-obiettivi, in grado di evidenziare la complessità e le molteplici interconnessioni tra le varie dimensioni della sostenibilità

La Strategia del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022) amplia il paradigma di riferimento e include tutte le dimensioni della sostenibilità, formulando delle scelte strategiche e proponendo obiettivi, il tutto articolato all'interno di sei aree, di seguito analizzate: Persone, Pianeta, Pace, Partnership, Prosperità e Vettori di sostenibilità.

- 1) Persone: si tratta della promozione di una dimensione sociale, che possa garantire una vita dignitosa a tutti i cittadini, affinché ciascuno possa realizzare il proprio potenziale in un ambiente sano; l'eliminazione della povertà viene associata alla dimensione economica, a quella sociale e anche alla dimensione ambientale, diminuendo l'esposizione della popolazione ai fattori di rischio ambientale. In questo contesto, si vuole sottolineare in particolare un obiettivo strategico nazionale dell'area Persone, ovvero: Ridurre il tasso di abbandono scolastico e migliorare il sistema dell'istruzione. Difatti, per garantire lo sviluppo del potenziale umano è necessario anche promuovere politiche di istruzione inclusive.
- 2) Pianeta: le conseguenze del cambiamento climatico si manifestano a più livelli, dalla perdita di biodiversità all'alterazione degli ecosistemi; la Strategia propone tre scelte strategiche nazionali, le quali a loro volta contengono gli obiettivi strategici nazionali. In particolare, si presenta la scelta di creare comunità e territori resilienti, custodire i paesaggi e i beni culturali: in questo senso, appare evidente che la custodia del territorio, inteso complessivamente nelle dimensioni sociali, ambientali, economiche e culturali, necessariamente deve declinarsi anche nella cura del territorio.
- 3) Prosperità: porre le basi per creare un nuovo modello economico, circolare, che sia in grado di garantire il pieno sviluppo del potenziale umano; questa area, in particolare, contiene e propone degli obiettivi strategici nazionali che intendono individuare percorsi di sviluppo che minimizzano gli impatti negativi sull'ambiente.

- 4) Pace: questa area lavora in sinergia con la prima, ovvero l'area persone, e affronta la necessità di promuovere società pacifiche, inclusive ed eque, sostenendo la lotta alla discriminazione, le misure di contrasto alla criminalità organizzata, alla corruzione e alla violenza in tutte le sue forme.
- 5) Partnership: l'area partenariato per lo sviluppo sostenibile è dedicata alla dimensione esterna della Strategia, delle aree di intervento e degli obiettivi della cooperazione per lo sviluppo. Questa quinta area mira a contribuire al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) a partire da un approccio basato sul rispetto dei diritti umani.
- 6) I Vettori di sostenibilità: questi sono intesi come elementi necessari, quasi delle condizioni abilitanti per il raggiungimento degli SGD, sia a livello nazionale che locale; rappresentano le leve trasversali necessarie per integrare la sostenibilità in tutte le politiche pubbliche e per favorire l'adozione di processi di trasformazione duraturi; ogni vettore di sostenibilità è organizzato in più ambiti, ognuno dei quali è a sua volta articolato in obiettivi e traiettorie. In tutto i vettori di sostenibilità sono tre:
 - Vettore 1 – Coerenza delle politiche per lo sviluppo sostenibile: ha lo scopo di garantire la piena attuazione della coerenza delle politiche pubbliche per la sostenibilità su diversi livelli (locale, nazionale e internazionale); secondo questo principio, le politiche possono e devono innanzitutto convergere sinergicamente per concorrere al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e nel contempo anche garantire che le azioni attuali non compromettano il benessere delle generazioni future. Di conseguenza, emerge la responsabilità di identificare e affrontare le possibili conseguenze dovute all'avanzamento di un obiettivo sugli altri, considerando l'analisi sia delle politiche interne che di quelle esterne;
 - Vettore 2 – Cultura per la sostenibilità: rappresenta l'elemento fondante delle ipotesi trasformative alla base della sostenibilità, con l'obiettivo di promuovere educazione, formazione e informazione; le traiettorie di questo secondo vettore affrontano il tema delle politiche dell'educazione per lo sviluppo sostenibile, ponendo le basi nell'analisi dei fabbisogni educativi emersi nel processo di attuazione e di revisione della SNSvS del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022). Riguardo alle traiettorie, preme sottolineare che tutte quelle individuate per il secondo vettore si allineano al quadro di

competenze del *GreenComp* europeo (Bianchi et al., 2022), ampiamente analizzato nel paragrafo 1.5, e inoltre insistono sulla relazione tra globale e locale, evidenziando, dunque, un approccio alla sostenibilità fondato sulla sfera valoriale ed etica, ancora prima di quella conoscitiva e cognitiva. Grazie a questo approccio, i contesti, i territori e le realtà locali hanno la possibilità di diventare partecipanti e collaboratori nei processi di costruzione di una cultura di sostenibilità;

- Vettore 3 – Partecipazione per lo sviluppo sostenibile: questo è volto a rafforzare il coinvolgimento delle istituzioni, del settore privato e della cittadinanza, e quindi intende anche promuovere la collaborazione come prassi di lavoro e dare concretezza al raggiungimento e all’attuazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Questo terzo vettore prevede due ambiti di azione, il primo: Mappatura e Formalizzazione e il secondo: Collaborazione e Partenariati, ciascuno con proprie metodologie di lavoro.

In questo contesto, si vuole prendere in considerazione un aspetto cruciale della *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* del 2022 (Ministero dell’Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022) che concerne l’educazione, riscontrabile nel secondo vettore di sostenibilità, e riguarda proprio le implicazioni educative dovute all’attuazione della SNSvS. Questo è un ambito spesso sottovalutato, eppure proprio lo sviluppo sostenibile richiede la diffusione di una cultura della sostenibilità che sia in grado di promuovere l’adozione di comportamenti individuali e collettivi responsabili, una sensibilizzazione maggiore in materia di transizione verde ed ecologica e di stimolare la partecipazione attiva delle comunità locali (UNESCO, 2019). Infatti, il secondo vettore prevede due ambiti:

1. Educazione e Formazione, rappresentato graficamente nella tabella presente in Figura 11, con cui si pone l’obiettivo di rinnovare e qualificare il sistema di educazione e quindi anche i modelli educativi e di promuovere il processo di trasformazione delle conoscenze in competenze, lo sviluppo di uno stile di vita sostenibile e la diffusione di cultura basata sui principi di pace, equità e inclusione sociale;
2. Informazione e Comunicazione, rappresentato graficamente nella tabella presente in Figura 12, attraverso cui si mira a promuovere la creazione e la diffusione di un linguaggio comune, a sperimentare nuovi percorsi di narrazione della sostenibilità e a sviluppare una comunicazione efficace per un futuro sostenibile.

Di seguito, per ciascuno dei due ambiti compresi nel secondo vettore, si propone una tabella che ne riassume obiettivi e traiettorie.

EDUCAZIONE E FORMAZIONE	
<i>Obiettivi</i>	<i>Traiettorie</i>
1 QUALIFICARE IL SISTEMA DELL'EDUCAZIONE E SVILUPPARE LE COMPETENZE PER LA SOSTENIBILITÀ	1.1 Innovare e qualificare il sistema dell'educazione e i modelli educativi e orientare alla sostenibilità e alla trasformazione delle conoscenze in competenze, favorendo la diffusione di una cultura fondata sui valori della pace, dell'equità, dell'inclusione sociale, della nonviolenza e della cittadinanza globale 1.2 Potenziare le competenze dei discenti necessarie a promuovere uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, educando alla complessità, al pensiero critico e sistemico, alla creatività, alla transdisciplinarietà e alla capacità di agire per il cambiamento
2 PROMUOVERE LA FORMAZIONE PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA	2.1 Promuovere percorsi di formazione e capacitazione istituzionale, finalizzati a rafforzare le competenze decisionali per lo sviluppo sostenibile e la coerenza delle politiche pubbliche anche attraverso l'uso di metodologie di anticipazione del futuro e riprogrammazione (<i>foresight</i>) 2.2 Promuovere percorsi formativi orientati all'acquisizione di nuove competenze professionali relative a settori strategici per lo sviluppo sostenibile 2.3 Promuovere la formazione dei formatori e degli educatori anche attraverso percorsi accademici e rafforzarne le competenze per lo sviluppo sostenibile
3 RAFFORZARE EDUCAZIONE E FORMAZIONE PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE PUNTANDO SULLE SINERGIE TRA GLI ATTORI E GLI STRUMENTI	3.1 Riconoscere e potenziare attori, iniziative, contesti e luoghi dell'educazione e della formazione, sostenendo il protagonismo delle nuove generazioni e promuovendo la cittadinanza attiva 3.2 Promuovere la sinergia tra iniziative di educazione e formazione alla sostenibilità, anche a livello europeo e internazionale e supportare la creazione di comunità educanti

Figura 11. Educazione e Formazione: obiettivi e traiettorie (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, p. 45).

INFORMAZIONE E COMUNICAZIONE

Obiettivi	Traiettorie
4 SVILUPPARE LINGUAGGI, STRUMENTI E LUOGHI CONDIVISI PER INFORMARE E COMUNICARE LA SOSTENIBILITÀ	4.1 Promuovere percorsi volti alla alfabetizzazione e alla definizione di un linguaggio condiviso su SNSvS e Agenda 2030 4.2 Costruire e sperimentare nuovi percorsi di narrazione sulla SNSvS e sviluppare una comunicazione efficace per diffondere una visione di futuro fondata sulla sostenibilità 4.3 Innovare i luoghi, i metodi e gli strumenti di informazione e comunicazione, anche sostenendo il ruolo e le iniziative delle giovani generazioni per favorire la conoscenza diffusa sullo sviluppo sostenibile

Figura 12. Informazione e Comunicazione: obiettivi e traiettorie (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, p. 46).

La *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022) sottolinea il ruolo centrale svolto dalla governance multi-livello, dalla partecipazione della società civile e dall'educazione alla sostenibilità, in quanto ciascuna rappresenta un elemento trasversale nelle politiche educative, scolastiche e formative. Si può constatare, dunque, che l'idea di fondo della Strategia del 2022 non è quella di proporre la sostenibilità come il semplice risultato di decisioni top-down, piuttosto come una conseguenza di un processo di co-produzione, di collaborazione e di partecipazione sociale e istituzionale, in cui tutti i cittadini, le comunità locali, le imprese e anche il settore educativo sono resi dei protagonisti attivi e sempre coinvolti.

In conclusione, la *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022) non rappresenta un mero documento programmatico, come base di riferimento per la pianificazione e la definizione di obiettivi; piuttosto, la Strategia può essere riconosciuta come uno strumento di policy, da intendersi come tentativo di orientare la traiettoria di sviluppo dell'Italia, nel lungo periodo, verso una sostenibilità integrata e in coerenza con l'Agenda 2030 (ONU, 2015). Eppure, la sua efficacia dipende dalla capacità di tradurre principi e obiettivi in azioni concrete, misurabili e condivise, e in questo contesto le ripercussioni sul sistema educativo assumono un ruolo cruciale. La SNSvS 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022) pone le basi affinché l'educazione e la formazione diventino fattivamente i pilastri di una politica pubblica integrata, che sia in grado di promuovere un duraturo cambiamento culturale e valoriale verso la costruzione di un futuro sostenibile.

2.5. Riflessioni conclusive

Alla luce di quanto evidenziato in questo secondo capitolo, si può concludere che dal quadro normativo italiano in materia di educazione alla sostenibilità emerge un percorso di evoluzione progressiva e di integrazione tra politiche educative e politiche ambientali; complessivamente, risulta adeguato e coerente con gli standard internazionali ed europei, anche se ciò non è sufficiente a garantire omogeneità, continuità e piena efficacia degli interventi.

Dalle prime iniziative degli anni '80, fino alla più recente *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* del 2022 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022) e anche alle nuove *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024), si può osservare un impegno costante nel cercare di costruire un sistema organico di educazione alla sostenibilità, capace di coinvolgere tanto le scuole e le famiglie, quanto gli enti locali e il territorio.

Nonostante i progressi sinora compiuti a livello nazionale in quest'ambito, permangono alcune criticità significative; infatti, come già ampiamente sottolineato, a causa di scelte politiche incerte e contraddittorie, l'Italia non raggiungerà entro il 2030 molti degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, come anche molti degli obiettivi strategici nazionali definiti dalla *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* (ASviS, 2024). Proprio per questo, l'ASviS ripete che «è necessario un drastico salto di qualità delle politiche pubbliche per mettere l'Italia su un sentiero in grado di conseguire una sostenibilità a tutto campo. A tal fine, è indispensabile darsi un sistema di governance complessivo delle politiche settoriali, analogo a quello di cui si sono dotati l'Unione Europea e vari Stati membri (si pensi alla Spagna), tutto orientato a conseguire gli SDGs, i quali devono diventare la cornice dell'intera azione di governo e il centro del dibattito pubblico e politico. Ma non sono solo le politiche pubbliche a dover essere chiaramente e con continuità orientate allo sviluppo sostenibile. Anche le scelte delle imprese, degli individui e della società nel suo complesso devono andare in questa direzione. [...] Ma il cambio di passo necessario non può avvenire senza un profondo cambiamento culturale della società italiana, specialmente di quella adulta e anziana, che deve condividere e sostenere, anche nelle sue scelte quotidiane, la spinta trasformativa derivante dall'Agenda 2030, spinta che le giovani generazioni hanno in gran parte già compreso e alla quale contribuiscono attivamente» (ASviS, 2024, p. 144-147).

Non solo tramite l'impegno e la coerenza delle azioni politiche, ma anche e soprattutto con la partecipazione della società italiana, a partire dalle piccole imprese, le giovani e anziane generazioni e i singoli individui, si può percorrere un cambiamento culturale verso la costruzione di un futuro sostenibile, senza lasciare nessuno indietro o escluso.

In conclusione, dal quadro normativo italiano si può evincere un'idea dinamica di educazione alla sostenibilità: un'idea che, nonostante si evolva con il tempo e rimanga al passo con le nuove scoperte in campo scientifico, da sempre resta costante su alcuni punti, come ad esempio l'importanza del coinvolgimento dei bambini sin dalla più tenera età, l'integrazione di azioni di educazione, formazione e comunicazione, l'intenzione di non voler lasciare nessuno indietro o escluso, la partecipazione attiva di famiglie, realtà locali, quartieri e società civile; in questa prospettiva, quindi, la formazione in merito si rivela come un processo che percorre tutto l'arco della vita (Giovanni & Calvano, 2025).

Le analisi e le considerazioni di questo secondo capitolo pongono le basi per il successivo approfondimento sulle buone pratiche nazionali e internazionali, permettendo, dunque, di valutare come le azioni politiche e le iniziative della società e dei singoli individui possano tradursi concretamente in esperienze educative efficaci, innovative e replicabili, che saranno oggetto di analisi nel Capitolo 3.

CAPITOLO 3

Buone pratiche internazionali e nazionali di educazione alla sostenibilità

3.1. Introduzione

Per buone pratiche si intende una serie di procedure, metodologie e azioni che hanno permesso di ottenere dei risultati efficaci, in relazione a vari contesti, ambiti e obiettivi fissati. Una buona pratica non è necessariamente la migliore possibile, ma risponde a criteri condivisi e rappresenta un cambiamento positivo, adattabile e replicabile (Michelini, 2019). Le buone pratiche «sono espressione della ricerca di soluzioni per problemi inediti, rispetto ai quali non esistono risposte già collaudate. In tal senso esse traducono l'autonomia culturale degli operatori che, in virtù del sapere che emana dalla pratica, sono capaci di affrontare i problemi e le sfide sempre nuove posti dalla realtà mutevole e complessa, esprimendo competenze specifiche e virtù etiche vere e proprie, come capacità di orientare la scelta di mezzi adeguati alla situazione» (Michelini, 2019, p. 28)

Nell'ambito della presente ricerca, di conseguenza, si può considerare buona quella pratica che concepisce la sostenibilità come fattore essenziale di uno sviluppo in grado di soddisfare le necessità delle generazioni presenti, senza compromettere la capacità delle future di soddisfare le proprie (ONU, 1987).

L'individuazione e l'analisi di buone pratiche ha rappresentato un passaggio importante per il presente progetto di ricerca: infatti, sono state approfondite alcune esperienze virtuose di educazione alla sostenibilità. Un'attenzione particolare è stata dedicata allo studio di quelle esperienze che hanno previsto:

- L'inclusione e la partecipazione dei bambini nella fascia di età da 0 ai 6 anni.
- La partecipazione attiva delle famiglie e dei genitori, in quanto elemento necessario per la continuità educativa.
- Il contatto diretto con la natura, quale dimensione costitutiva dell'educazione ambientale.
- La relazione con il quartiere e con le realtà del territorio.
- Il coinvolgimento di tutta la comunità educante.

Un criterio importante utilizzato è stato quello di valorizzare quelle buone pratiche che dimostrano la capacità di generare cambiamenti concreti, positivi e duraturi, per ciò che riguarda sia i comportamenti che le abitudini dei protagonisti coinvolti.

L'analisi ha seguito un percorso articolato su più livelli, tramite una selezione progressiva, ovvero: in prima fase sono state esaminate quelle iniziative riconosciute e applicate a livello internazionale; in un secondo momento, invece, una maggiore attenzione è stata dedicata a quelle esperienze virtuose in ambito europeo; infine, sono state approfondite alcune buone pratiche relative al contesto italiano.

Dunque, risulta importante esplicitare che i prossimi paragrafi intendono presentare una parte dell'analisi compiuta e quindi approfondire alcuni esempi di buone pratiche presenti nel panorama attuale internazionale, europeo e italiano, evidenziandone gli aspetti peculiari. Pertanto, il presente capitolo non ha la pretesa di analizzare la totalità delle buone pratiche esistenti di educazione alla sostenibilità e neanche di presentare tutte le buone pratiche studiate; piuttosto, si vogliono presentare alcune esperienze virtuose personalmente selezionate, con l'obiettivo di identificare quali aspetti distintivi e caratteristiche essenziali le rendano definibili come buone pratiche, e quindi portatrici di cambiamenti positivi, adattabili e replicabili. A tal proposito, alla fine del presente capitolo, si presentano alcune riflessioni conclusive, al fine di definire le caratteristiche essenziali che contraddistinguono le buone pratiche di educazione alla sostenibilità.

3.2. Esperienze internazionali

Nei sotto-paragrafi che seguono, l'attenzione si concentra sull'analisi di alcune buone pratiche di educazione alla sostenibilità sviluppate a livello internazionale e che vengono considerate come dei riferimenti significativi per la costruzione di percorsi educativi intenzionali e strutturati. In particolare, inizialmente, si approfondisce l'esperienza della *Foundation for Environmental Education*, soffermandosi sull'analisi di due programmi specificamente rivolti al contesto scolastico, al fine di metterne in luce gli elementi pedagogici, organizzativi e metodologici che ne hanno favorito la diffusione e il riconoscimento a livello globale; successivamente, si prende in esame il premio *Capitale Verde Europea*, con un focus specifico sull'esperienza della città inglese di Bristol, insignita del riconoscimento nel 2015, quale esempio di integrazione tra le politiche pubbliche, la partecipazione della comunità cittadina e la realizzazione di azioni educative orientate alla sostenibilità.

L'obiettivo di questa analisi, coerentemente con gli obiettivi del capitolo, non si esaurisce nella semplice descrizione delle iniziative selezionate, ma mira a individuare le caratteristiche che rendono una pratica educativa capace di generare risonanza anche oltre il contesto di origine. In

tale prospettiva, l'attenzione è rivolta alla trasferibilità dei modelli analizzati, alla loro adattabilità a contesti socialmente e culturalmente differenti e anche alla possibilità di tradurre principi e dispositivi educativi in pratiche situate, senza snaturarne il senso pedagogico.

Dunque, questa lettura consente di delineare alcuni criteri di qualità utili sia per l'analisi critica delle esperienze esistenti, sia per la progettazione di interventi educativi alla sostenibilità capaci di dialogare con scenari tanto locali quanto internazionali.

3.2.1 Foundation for Environmental Education

La FEE¹⁶ (Foundation for Environmental Education), in italiano Fondazione per l'Educazione Ambientale, è un'organizzazione internazionale non governativa e non profit con sede a Copenaghen, in Danimarca; è riconosciuta dall'UNESCO come leader mondiale nel campo dell'educazione ambientale e dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Il suo obiettivo principale è la promozione e la diffusione di buone pratiche ambientali, attraverso molteplici attività di educazione, formazione e informazione per la sostenibilità. Al centro della missione della Fondazione, vi sono i sette programmi, dettagliatamente presentati sul sito ufficiale, ovvero:

- Bandiera Blu¹⁷
- Eco-Schools
- Green Key¹⁸
- Spighe verdi¹⁹

¹⁶ Sito ufficiale FEE: <https://www.fee.global>.

¹⁷ Il Programma Bandiera Blu è un riconoscimento internazionale istituito nel 1987, ovvero durante l'anno europeo dell'ambiente; questo viene assegnato ogni anno in cinquanta paesi, inizialmente solo europei, più recentemente anche extra-europei. Bandiera Blu è un eco-label volontario per la certificazione di qualità ambientale delle località turistiche balneari. L'obiettivo principale del programma è promuovere nei comuni rivieraschi una conduzione sostenibile del territorio, attraverso una serie di indicazioni che mettono alla base delle scelte politiche l'attenzione e la cura per l'ambiente. La qualità delle acque di balneazione è considerata un criterio imperativo ai fini della valutazione; infatti, solo le località le cui acque sono risultate eccellenti, possono presentare la propria candidatura. Tra gli altri criteri presi in esame, si trovano anche: la depurazione delle acque reflue, la gestione dei rifiuti, la regolamentazione del traffico veicolare, la sicurezza ed i servizi in spiaggia. Sito ufficiale del Programma Bandiera Blu: <https://www.bandierablue.org/common/aboutus.asp>.

¹⁸ Il Programma Green Key, ovvero in italiano Chiave Verde, è un eco-label internazionale dedicata alle strutture turistiche ricettive. Nasce per migliorare le performance ambientali di hotel, campeggi, ostelli, agriturismi, case vacanze e bed & breakfast; infatti, è una certificazione che prevede l'adozione di procedure interne di sostenibilità. Il programma si fonda su una serie di criteri imperativi e facoltativi che la struttura turistica dovrà osservare nel tentativo di ridurre il proprio impatto ambientale sul territorio. Tra le varie indicazioni, la gestione delle strutture certificate Green Key prevede che si adottino delle procedure per: la produzione e lo smaltimento dei rifiuti, il risparmio idrico ed energetico, l'informazione ambientale al turista e la cura del verde. Le strutture ricettive che ottengono il marchio di qualità ambientale Green Key rientrano in un network internazionale che le identifica come ecologiche e attente alla tutela e alla promozione del proprio territorio in chiave sostenibile. Sito ufficiale del Programma Green Key: <https://www.green-key.it>.

¹⁹ Spighe Verdi, ovvero Green Spikes, è un programma pilota italiano che riguarda lo sviluppo sostenibile per i comuni rurali, aiutandoli a scegliere e sviluppare strategie di gestione sostenibili, attraverso un percorso di certificazione volontario legato a un marchio riconoscibile. Questo può essere considerato il programma gemello di Bandiera Blu

- Young Reporters for the Environment²⁰
- UNIGEA. Scuola di Alta Formazione per lo Sviluppo Sostenibile²¹
- LEAF. Learning about Ecosystems and Forests

Tutti questi programmi mirano a portare un cambiamento positivo su scala globale. Nello specifico, i programmi educativi, tramite l'utilizzo di un approccio basato sulla soluzione, cercano di consentire ai giovani coinvolti di creare un mondo più rispettoso dell'ambiente.

Con l'intento di dare maggiore visibilità a quei programmi educativi che hanno ottenuto un riconoscimento consolidato a livello internazionale e che si configurano come riferimenti significativi nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità, nei paragrafi che seguono, si propone un'analisi approfondita di due specifici programmi, in particolare *Eco-Schools* e *LEAF – Learning about Ecosystems and Forests*. La scelta di concentrarsi in particolare su questi due programmi risponde a criteri sia di rilevanza scientifica sia di coerenza con gli obiettivi del presente lavoro di ricerca dottorale. Questi due programmi educativi, infatti, si distinguono per l'ampia diffusione a livello globale, per la loro applicabilità all'interno dei contesti scolastici e per la capacità di coinvolgere studenti appartenenti a diverse fasce d'età, includendo anche l'infanzia, elemento centrale per l'impianto teorico e metodologico della presente ricerca.

Gli altri programmi promossi dalla FEE, pur rappresentando esperienze di indubbio interesse e valore educativo, risultano maggiormente orientati a contesti, destinatari e ambiti di intervento meno pertinenti rispetto al focus specifico di questo studio. Per tale ragione, essi non vengono

(che si occupa di riconoscere, tramite una certificazione di qualità ambientale, le località turistiche balneari) per l'ambiente rurale. Il programma prevede la piena partecipazione degli agricoltori, delle autorità pubbliche e di altre parti interessate e coinvolte nel settore agricolo. Nel 2019, sono ben 42 i comuni italiani che hanno ricevuto la certificazione Spighe Verdi. FEE Italia ha coinvolto in questo programma anche alcuni partner nazionali rilevanti, come il Ministero dell'Ambiente e il Ministero dell'Agricoltura, dell'Alimentazione, delle Foreste e del Turismo (Foundation for Environmental Education, 2019). Sito ufficiale del Programma Spighe Verdi: <https://spigheverdi.net>.

²⁰ Il Programma Young Reporters for the Environment, ovvero in italiano Giovani Reporter per l'Ambiente, è un programma che coinvolge gli studenti delle scuole secondarie nell'indagine sulle tematiche ambientali legate al proprio territorio. Con l'aiuto degli insegnanti, gli studenti sono chiamati a realizzare delle inchieste giornalistiche con approfondimenti tematici, delle uscite sul campo e un lavoro di redazione che preveda, in ultima analisi, la diffusione dei risultati. Questo programma vuole avvicinare i più giovani al proprio territorio, attraverso un processo attivo e propositivo che li vede direttamente coinvolti. Gli studenti sono chiamati a produrre articoli, interviste, filmati e fotografie per raccontare e commentare la dimensione locale di argomenti quali: la gestione dei rifiuti, il risparmio idrico ed energetico, le fonti rinnovabili, i trasporti, la tutela della biodiversità e i cambiamenti climatici. Il programma è anche un network internazionale di scuole che si mettono in rete per condividere informazioni e creare insieme nuovi progetti. Sito Ufficiale del Programma Young Reporters for the Environment: <https://www.eco-schools.it/yre>.

²¹ UNIGEA è la Scuola di Alta Formazione per lo Sviluppo Sostenibile della FEE Italia, ispirata ai principi e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015). Lo scopo principale è quello di formare i Tecnici e gli Amministratori dei Comuni rivieraschi e rurali, che hanno intrapreso i percorsi di sostenibilità dei programmi Bandiera Blu e Spighe Verdi. I corsi permettono di sviluppare le conoscenze e formare le competenze che attraverso un approccio interdisciplinare consentono una visione sistemica, in grado di contribuire alla gestione sostenibile del territorio, coniugando sviluppo e tutela dell'ambiente. Nell'ambito del programma Eco-Schools, UNIGEA offre strumenti formativi per l'educazione allo sviluppo sostenibile dedicati al personale docente, al fine di assicurare una crescita delle competenze, necessaria alla transizione ecologica. Invece, nel mondo del turismo, all'interno del programma Green Key, UNIGEA offre corsi di formazione rivolti al management e al personale delle strutture ricettive. Sito ufficiale del Programma UNIGEA: <https://www.unigea.it>.

analizzati in modo esteso nel corpo del testo del capitolo terzo, ma sono richiamati in nota attraverso una breve descrizione e i relativi riferimenti ai siti istituzionali, al fine di offrire, comunque, un quadro complessivo dell'azione della FEE e di collocare i programmi prescelti all'interno di una più ampia cornice internazionale.

Questa scelta metodologica consente di mantenere la necessaria profondità di analisi sui casi ritenuti più significativi, senza rinunciare a una visione d'insieme delle principali iniziative promosse dall'organizzazione.

Procedendo in tale modo, si intende coniugare la profondità di analisi con la chiarezza espositiva, concentrando l'attenzione su quelle esperienze ritenute maggiormente significative per il presente lavoro di ricerca, senza però rinunciare a una visione complessiva del panorama internazionale di riferimento.

3.2.1.1. Il programma *Eco-Schools*

Il primo programma, di cui si vuole dare conto in questo terzo capitolo, porta il nome di *Eco-Schools*²², con i suoi trent'anni di esperienza, viene definito come un modello umanistico, culturale ed economico che ha lo scopo di educare gli studenti a sviluppare una mentalità ecosostenibile. Attualmente, è il più grande programma di educazione ambientale al mondo, che inizia dalla scuola, per coinvolgere le famiglie e poi tutto il tessuto sociale e comunitario. Attualmente, hanno aderito ben 56.000 scuole per un totale di 20 milioni di studenti coinvolti, in 70 paesi del mondo, tra cui l'Italia che aderisce dal 1998.

Oltre alle ragioni già esplicitate precedentemente, è stato scelto di approfondire questo programma sia perché si trova nella stessa direzione di lavoro della ricerca dottorale, sia perché utilizza un approccio metodologico in linea con gli obiettivi del presente progetto.

Pertanto, risulta rilevante presentare innanzitutto la sua struttura metodologica, di cui si analizzano i sette passi (la spina dorsale metodologica del programma) e i temi (le questioni da affrontare), e successivamente anche la diffusione del programma, presentando anche alcune testimonianze dei protagonisti.

I sette passi

Questi sono una serie di misure facili da applicare, attentamente progettate per aiutare le scuole a massimizzare il successo delle loro pratiche di sostenibilità. Nella Figura 13, è possibile

²² Letteralmente, è tradotto in italiano con Eco-Scuole. Sito ufficiale *Eco-Schools*: <https://www.eco-schools.it/il-programma>.

consultare i sette passi rappresentati graficamente in modo circolare. Di seguito, invece, vengono descritti brevemente:

- 1) Formare un Eco-Comitato: con lo scopo di dirigere e strutturare tutte le fasi del programma.
- 2) Indagine ambientale: una ricerca sullo stato di sostenibilità della scuola.
- 3) Piano d'azione: rappresenta il fulcro del lavoro, ovvero un vero e proprio piano operativo per la comunità.
- 4) Integrazione curricolare: il programma di *Eco-Schools* deve essere collegato alle discipline scolastiche e integrato con i vari progetti di educazione ambientale presenti nel PTOF²³.
- 5) Valutazione e un monitoraggio: controlli e misurazioni, secondo un metodo scientifico, delle attività e degli ambiti individuati nel piano d'azione.
- 6) Informazione e coinvolgimento: le azioni non possono essere limitate alla scuola, tutti devono essere coinvolti e gli alunni si rendono ambasciatori delle buone idee da mettere in pratica.
- 7) Eco-Codice: una dichiarazione visibile e ben conosciuta da tutta la comunità, che rappresenta l'impegno della scuola verso un futuro sostenibile.

²³ PTOF è l'acronimo di Piano Triennale dell'Offerta Formativa, ovvero un documento fondamentale di ogni scuola italiana, che ne definisce l'identità culturale e progettuale. Redatto dal Collegio docenti e approvato dal Consiglio d'istituto, il PTOF serve a definire la visione educativa e la strategia della scuola, a garantire l'autonomia scolastica, a rendere trasparente l'offerta formativa della scuola e a garantire un ambiente di apprendimento inclusivo (Ministero dell'Istruzione. (2020). *Guida operativa PTOF: Piano triennale offerta formativa* (Versione 1.0). https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2021/01/03.01.2021-Filippo-allegato-2-Guida-Operativa-PTOF_V_1.0.pdf).



Figura 13. I sette passi (Foundation for Environmental Education, 2019, p. 36).

Dal punto di vista metodologico, si intende sottolineare la rilevanza del principio di adattabilità, che caratterizza i sette passi: ogni scuola che intraprende questo percorso presenta delle peculiarità strutturali, culturali e organizzative, che la rendono unica. Pertanto, risulta fondamentale che ciascun istituto abbia la possibilità di personalizzare e contestualizzare il percorso dei sette passi, in base alle necessità del proprio ambiente educativo e delle specificità locali. Il programma *Eco-Schools*, infatti, non prevede l'utilizzo di un approccio prescrittivo, che rischierebbe di costringere la realtà scolastica a predefiniti schemi; piuttosto, la sua adattabilità rende l'ordine, i tempi e l'articolazione delle fasi, oggetti di flessibilità, in modo tale da rispondere efficacemente ai bisogni della comunità scolastica, valorizzando il potenziale del percorso.

I sette passi sono progettati per essere focalizzati sugli studenti e quindi sulla loro partecipazione attiva, sul loro coinvolgimento e sulla loro azione; di conseguenza, è necessario che gli insegnanti fungano da facilitatori; pertanto, gli adulti non possono limitarsi soltanto a fornire istruzioni e input di valutazione, ma devono dare il loro contributo per incoraggiare la metacognizione, ovvero imparare ad imparare. In questo modo, i ruoli dei docenti e dei discenti

risultano ben distinti e quindi, insieme, possono lavorare per co-creare il percorso di apprendimento. Di conseguenza, l'approccio pedagogico, in quanto processo iterativo, risulta essere tale da richiedere a entrambi, studenti e docenti, di essere flessibili, curiosi e ottimisti (Foundation for Environmental Education, 2019).

I temi

Per ciò che riguarda i temi, con il percorso dei sette passi, si ha la possibilità di affrontare diverse questioni legate alla sostenibilità ambientale, che vengono individuate dal programma stesso e che sono ispirate agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015).

Sul sito ufficiale di FEE²⁴, vengono proposti undici temi da affrontare, di cui otto sono i principali e i tre restanti sono definiti trasversali. I temi in questione sono: la biodiversità, l'energia, i rifiuti, l'acqua, le aree verdi scolastiche, l'alimentazione, le aree costiere marine, la mobilità, la cittadinanza globale, il cambiamento climatico, la salute e il benessere.

Con questo approccio, la scuola si trasforma in un vero e proprio laboratorio; difatti, con tale metodologia di lavoro, il programma *Eco-Schools* permette agli studenti di prendere coscienza delle questioni da elaborare, di rilevare le problematiche e di impostare le azioni necessarie a guidare la propria comunità verso l'ecosostenibilità.

Diffusione del programma e testimonianze dei protagonisti

L'Italia nel 1998 ha aderito al programma *Eco-Schools*; nello stesso anno, si sono uniti anche Croazia, Cipro, Finlandia e Norvegia. Nel 1998, è stata avviata una fase pilota nella regione del Friuli-Venezia Giulia; dopodiché, nello stesso anno, un gruppo di scuole ha ricevuto la certificazione della Bandiera Verde e così nell'anno scolastico successivo (1999-2000) ben dieci regioni italiane hanno preso parte al programma.

Il rapido progresso registrato è riconducibile al successo e ai risultati positivi raggiunti durante la fase pilota. Infatti, il territorio italiano nel tempo ha visto sempre nuove scuole continuare ad aggiungersi al programma; molti Comuni hanno sostenuto la crescita di *Eco-Schools* aderendo ai Comitati Eco e sostenendo finanziariamente le scuole locali (Foundation for Environmental Education, 2019). Infatti, nel 2019, risultavano ben 329 scuole italiane aderenti al programma.

Di seguito, si riportano alcune riflessioni dei protagonisti coinvolti.

²⁴ Sito ufficiale di FEE, in cui vengono presentati i temi del Programma Eco-Schools: <https://www.eco-schools.it/i-temi>.

«*The Green Flag must not only be obtained but must also be preserved. The Eco-Schools programme begins its journey by working towards a cleaner and neater city, with less waste and better use of its resources. The community can succeed in respecting the planet and living better!*”. Student at School I.C. Sauro, Imperia.

“The Green Flag is a recognition that enhances the prestige of our municipality and of our schools. Today, when the news on climate change dominate media and social networks, knowing that our students are committed to doing their part to protect the future of the planet encourages us adults a lot. I hope a positive awareness of the environment will grow in all our children and that young people like Greta Thunberg, who is awakening the consciences of the world on climate change, will emerge.” Otello Bergamo, Councillor for Quality and Environment of Jesolo Municipality.

“When the Eco-Schools programme started in Italy in 1998, we took up a great challenge because nobody talked about Environmental Education at that time. Participating schools realised that they played a role in the growth of students, the school itself and the whole community. Strong emphasis was put on the different methodological approach of the programme. This is the fundamental basis that differentiates Eco-Schools from other sustainability projects undertaken by Italian schools.

The Eco-Schools programme starts from a self-assessment, which consists in analysing the sustainability level of the school in connection with the social and local context. After that, an action plan is linked to the curriculum and to other actions or school projects. Therefore, it is a ‘political’ choice of the entire school community or network of schools moving towards sustainability; it is not a single project added to others. Moreover, it presupposes a true interdisciplinary approach. We are far from the individual educational paths that are often delegated to individual teachers, within single disciplines and individual classes. To strengthen their actions, schools must demonstrate co-planning skills with the entire local community, involving students, their families and local stakeholders, with the aim to create an extended school community. Furthermore, we work with a modern and innovative approach which incorporates knowledge, tradition, and integration between theory, concrete experience and transmission of values.

To be awarded, schools must demonstrate that they have promoted a lasting virtuous change that belongs to the whole local community.” Claudio Mazza, FEE Italy

President» (Foundation for Environmental Education, 2019, p. 284, corsivo nell'originale)²⁵.

Al fine di completare l'analisi del programma, a partire da una lettura critica delle ricerche e delle revisioni della letteratura dedicate a *Eco-Schools*, di seguito, vengono presentati i principali risultati emersi, organizzati e raggruppati in quattro ambiti tematici (Foundation for Environmental Education, 2019):

- 1) Miglioramento nello sviluppo delle competenze: l'educazione all'aria aperta, le aree scolastiche più verdi e un tempo maggiore trascorso a contatto diretto con la natura producono vari effetti positivi, tra cui: lo sviluppo di tutte le intelligenze innate del bambino, una maggior efficacia nell'aiuto verso i pari, l'aumento della motivazione, il miglioramento del comportamento in aula e del rendimento scolastico soprattutto nelle materie scientifiche, matematiche e nella lettura, una maggior concentrazione anche in compiti più lunghi e un miglior rendimento negli esami di ammissione all'università (Coyle, 2010).
- 2) Cambiamenti comportamentali e di atteggiamento: il programma favorisce lo sviluppo di comportamenti sostenibili e una maggiore consapevolezza ambientale, all'interno di tutta la comunità scolastica.

²⁵ Traduzione in italiano del testo: «*“La Bandiera Verde non deve solo essere ottenuta, ma deve anche essere preservata. Il programma Eco-Schools inizia il suo viaggio lavorando per una città più pulita e ordinata, con meno rifiuti e un migliore utilizzo delle sue risorse. La comunità può riuscire a rispettare il pianeta e vivere meglio!”*. Studente presso Scuola I.C. Sauro, Imperia. *“La Bandiera Verde è un riconoscimento che esalta il prestigio del nostro comune e delle nostre scuole. Oggi, quando le notizie sul cambiamento climatico dominano i media e i social network, sapere che i nostri studenti si impegnano a fare la loro parte per proteggere il futuro del pianeta incoraggia molto noi adulti. Spero che una consapevolezza positiva dell'ambiente cresca in tutti i nostri bambini e che emergano giovani come Greta Thunberg, che sta risvegliando le coscienze del mondo sul cambiamento climatico”*. Otello Bergamo, Consigliere per la Qualità e l'Ambiente del Comune di Jesolo. *“Quando il programma Eco-Scuole è iniziato in Italia nel 1998, abbiamo accettato una grande sfida perché nessuno ha parlato di Educazione Ambientale in quel momento. Le scuole partecipanti si sono rese conto di aver svolto un ruolo nella crescita degli studenti, della scuola stessa e dell'intera comunità. È stata posta una forte enfasi sul diverso approccio metodologico del programma. Questa è la base fondamentale che differenzia le Eco-Scuole da altri progetti di sostenibilità intrapresi dalle scuole italiane. Il programma Eco-Schools parte da un'autovalutazione, che consiste nell'analizzare il livello di sostenibilità della scuola in relazione al contesto sociale e locale. Successivamente, un piano d'azione è collegato al curriculum e ad altre azioni o progetti scolastici. Pertanto, è una scelta “politica” dell'intera comunità scolastica o della rete di scuole che si muove verso la sostenibilità; non è un singolo progetto aggiunto ad altri. Inoltre, presuppone un vero approccio interdisciplinare. Siamo lontani dai percorsi educativi individuali che sono spesso delegati ai singoli insegnanti, all'interno di singole discipline e singole classi. Per rafforzare le loro azioni, le scuole devono dimostrare capacità di co-pianificazione con l'intera comunità locale, coinvolgendo gli studenti, le loro famiglie e le parti interessate locali, con l'obiettivo di creare una comunità scolastica estesa. Inoltre, lavoriamo con un approccio moderno e innovativo che incorpora conoscenza, tradizione e integrazione tra teoria, esperienza concreta e trasmissione di valori. Per essere assegnati, le scuole devono dimostrare di aver promosso un cambiamento virtuoso duraturo che appartiene a tutta la comunità locale”*. Claudio Mazza, Presidente di FEE Italia» (Foundation for Environmental Education, 2019, p. 284, traduzione dell'autrice).

- 3) Riduzione dell'impatto ambientale: *Eco-Schools* guida le scuole in un percorso significativo di sostenibilità, strutturato in azioni concrete che coinvolgono gli studenti in un apprendimento partecipativo e a lungo termine; infatti, sul sito ufficiale del programma²⁶, tra gli otto principi educativi, si legge:
- a. Assicurarsi che i partecipanti siano coinvolti nel processo di apprendimento e di insegnamento.
 - b. Stimolare i partecipanti a prendere decisioni orientate ad una reale sostenibilità.
 - c. Incoraggiare i partecipanti a lavorare insieme attivamente e a coinvolgere le loro comunità nell'attuare soluzioni collaborative.

In questo modo, il programma contribuisce a sostenere gli alunni, i docenti e gli altri protagonisti a collaborare, a ridurre l'impatto ambientale dell'istituto e del territorio, a sviluppare il senso di responsabilità e, di appartenenza, alla comunità e di conseguenza a promuovere la consapevolezza ecologica.

- 4) Approccio integrato ai programmi di sostenibilità: anche detto Whole School Sustainability Programme Approach²⁷, un approccio che coinvolge l'intera comunità scolastica: studenti, docenti, dirigenti, famiglie e comunità locale, con l'obiettivo di integrare le pratiche di sostenibilità in tutti gli aspetti della vita scolastica, e quindi generare un impatto positivo e duraturo (Foundation for Environmental Education, 2019).

In conclusione, è bene menzionare anche tre aspetti fondamentali del programma *Eco-Schools* che ne attestano l'efficacia e la rilevanza dal punto di vista pedagogico. In primo luogo, il programma si distingue per la sua chiarezza strutturale e per la semplicità operativa: la sua sequenza metodologica, infatti, risulta semplice e comprensibile e necessariamente ciò facilita l'adesione di nuovi istituti scolastici. In secondo luogo, la flessibilità e l'adattabilità garantiscono l'utilizzo di questo programma in differenti contesti educativi, rendendolo idoneo ad essere implementato in ogni ordine e grado di istruzione e in sempre più paesi nel mondo. Infine, una delle caratteristiche più significative risiede nella sua dimensione partecipativa e comunitaria: *Eco-Schools* è un programma capace di coinvolgere non soltanto gli studenti, ma anche i docenti e le famiglie: è proprio la collaborazione di tutta la comunità educante e delle reti territoriali che favorisce l'interiorizzazione dei valori della sostenibilità e motiva gli studenti ad adottare uno stile di vita sostenibile; in questo modo, il programma contribuisce a sviluppare un senso condiviso di

²⁶ Sito ufficiale di Eco-Schools che elenca i principi educativi: <https://www.eco-schools.it/principi-educativi>.

²⁷ Letteralmente, è tradotto in italiano con Approccio globale della scuola alla sostenibilità.

responsabilità ambientale, orientato alla formazione di una mentalità ecologica da trasmettere alle generazioni future.

3.2.1.2. Il programma LEAF: *Learning about Ecosystems and Forests*

La seconda buona pratica, facente parte dei programmi di FEE, è attiva nel panorama internazionale e porta il nome di *Learning about Ecosystems and Forests*²⁸ (LEAF), letteralmente: Conoscere gli ecosistemi e le foreste. Fondata da più di vent'anni, vanta l'adesione di ben ventotto paesi di tutto il mondo²⁹ (purtroppo, l'Italia ancora non è tra questi). LEAF nasce con un focus specifico sugli alberi e sull'uso sostenibile delle foreste; nel corso degli anni, è stato incluso anche lo studio di vari ecosistemi, al fine di promuovere lo sviluppo di competenze e di conoscenze tramite il coinvolgimento degli studenti in esperienze all'aperto. Questo programma utilizza la conoscenza delle foreste e della natura per sviluppare una visione ecologica dell'educazione e per favorire l'adozione di comportamenti sostenibili, fin dai primi anni di vita: infatti, il programma non pone limiti riguardo all'età degli studenti, né all'ordine della scuola.

La foresta viene considerata come il fulcro principale dell'educazione: questo ecosistema diventa una dimensione stimolante per sviluppare una connessione tra gli esseri viventi e tra questi ultimi e l'ambiente in cui essi vivono (FEE, 2021).

Il programma LEAF si basa sulla convinzione che i bambini abbiano bisogno di vivere esperienze nella natura, sia per se stessi che per la società, intesi come un unico insieme. L'apprendimento all'aperto ha molti vantaggi sia a livello educativo che personale; il contatto con la natura fin dalla più tenera età ha una ripercussione positiva sul senso di responsabilità dei bambini nei confronti dell'ambiente che li circonda. L'apprendimento esperienziale all'aria aperta ha un impatto su tutte le dimensioni o pilastri dell'apprendimento, come suggerito dall'UNESCO (UNESCO, 1996):

1. LEARNING TO KNOW - Imparare a conoscere: combinare l'ampia conoscenza generale con l'opportunità di approfondire un numero limitato di argomenti.

²⁸ Sito ufficiale di LEAF: <https://www.leaf.global>.

²⁹ Attualmente, i paesi partecipanti sono: Belgio, Bulgaria, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Regno Unito, Finlandia, Grecia, Irlanda, Kenya, Malta, Messico, Mongolia, Paesi Bassi, Norvegia, Romania, Russia, Scozia, Slovenia, Sudafrica, Sud-Corea, Tanzania, Turchia, USA (consultabili sul sito ufficiale <https://www.leaf.global/national-offices>).

2. LEARNING TO DO - Imparare a fare: non solo acquisire le competenze professionali, ma essere anche in grado di affrontare differenti situazioni e saper lavorare in squadra.
3. LEARNING TO BE - Imparare ad essere: sviluppare la propria personalità ed essere in grado di agire con crescente autonomia, giudizio e responsabilità personale.
4. LEARNING TO LIVE TOGETHER - Imparare a vivere insieme: sia con le altre persone sia apprezzando l'interdipendenza delle componenti biotiche e abiotiche della Terra.

Il programma LEAF può essere definito come una rete internazionale di scuole che aderiscono ogni anno a manifestazioni internazionali, che prevedono la tutela delle foreste e della biodiversità in generale. Le scuole che si cimentano nella realizzazione del programma devono contestualizzarlo in un'area protetta o di rilevante valore ambientale del proprio territorio; infatti, per lo svolgimento delle attività, è indispensabile che gli studenti abbiano la possibilità di visitare o frequentare il quartiere, ad esempio attraverso l'utilizzo di percorsi guidati. Inoltre, risulta importante sottolineare che LEAF non prevede solo il coinvolgimento degli alunni di ogni età e dei loro docenti, ma estende l'apprendimento a tutta la comunità: infatti, i progetti proposti hanno il potenziale di coinvolgere le comunità scolastiche e locali e di promuovere lo sviluppo sociale e sostenibile. L'obiettivo fondamentale è quello di porre l'area naturale al centro di uno studio teorico e pratico, al fine di evidenziarne il ruolo chiave già svolto o che potrebbe essere svolto in ambito sociale, ecologico, economico e culturale (FEE, 2021), riprendendo le 5P dell'Agenda 2030 e confermando la complessità del concetto di sostenibilità (ONU, 2015). Come risultato, dunque, si ottiene lo sviluppo di relazioni interdipendenti e positive, non solo dei bambini tra loro e con i loro insegnanti, ma anche con la comunità più ampia (FEE, 2021).

Sul sito ufficiale³⁰, viene spiegata la metodologia del programma: questa si basa sulle tematiche proposte e affrontate; infatti, le scuole sono incoraggiate a lavorare su diversi temi seguendo il ciclo pedagogico LEAF, ovvero quattro fasi che permettono di esaminare le foreste e gli ecosistemi naturali da una prospettiva interdisciplinare, considerando le molteplici funzioni del mondo naturale: culturale, ecologica, sociale ed economica. Le fasi del ciclo pedagogico LEAF sono accuratamente progettate per aiutare le scuole a massimizzare il successo delle loro azioni in ambito di educazione ambientale. Il metodo coinvolge gli studenti (che svolgono un ruolo principale nel processo), oltre a un'ampia diversità di individui della comunità scolastica.

³⁰ Sezione del sito ufficiale LEAF che presenta la metodologia di lavoro: <https://www.leaf.global/our-methodology>.

È importante ricordare che, prima di impegnarsi nel programma LEAF, l'istituto scolastico interessato deve, innanzitutto, registrarsi presso un operatore nazionale LEAF o LEAF Global; in seguito, dovrà istituire un comitato forestale scolastico, che dirigerà e affronterà le fasi del programma (può essere costituito anche da un gruppo informale di studenti supportato da insegnanti e volontari della comunità).

Di seguito, si presentano le quattro fasi metodologiche del ciclo pedagogico LEAF:

- 1) Guarda e osserva: la prima fase incoraggia i giovani a guardarsi intorno e osservare attentamente la natura. L'osservazione è un'abilità fondamentale per l'apprendimento, in quanto permette di creare interesse e curiosità. In questa fase iniziale, gli studenti dovrebbero essere spronati ad apprezzare la natura e a porre delle domande, a indagare qualcosa; proprio questa domanda farà da guida nelle fasi successive.
- 2) Esplorare: questa fase consente di costruire fiducia, creatività e anche, poi, una migliore motivazione all'apprendimento. Gli studenti immersi in modo più profondo nella natura cercano e scoprono nuove informazioni. Sulla base delle domande identificate nella prima fase, viene progettato un piano di apprendimento che facilita gli studenti nel trovare nuove risposte agli interrogativi. È bene assicurarsi che il programma scolastico sia allineato con i temi LEAF, in modo da permettere un apprendimento interdisciplinare e attivo.
- 3) Analizzare: nella terza fase, gli studenti analizzano e riflettono su ciò che è stato osservato e poi esplorato, per trasformare queste nuove informazioni in conoscenza. Questo processo, infatti, aiuta a sviluppare la capacità di pensiero critico. Gli educatori e gli insegnanti hanno il compito di facilitare i loro studenti nel percorso e di guidarli ad approfondire la loro comprensione delle connessioni tra uomo, ambiente, società ed economia.
- 4) Funzione e fioritura: la fase finale del ciclo pedagogico LEAF si pone l'obiettivo di aiutare gli studenti a trasformare le loro nuove conoscenze in azione. Per funzione, si intende il ruolo dei giovani, che può assumere varie forme, ovvero: l'interesse per la flora e la fauna, l'apprendimento del servizio, impegno di passare più tempo all'aria aperta e altro ancora; mentre, la fioritura riguarda l'assunzione di responsabilità.

Inoltre, il programma LEAF ha reso disponibili online gratuitamente varie guide e strumenti per gli insegnanti, al fine di fornire nozioni pratiche e indicazioni su come coniugare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) con i valori principali di LEAF; per ogni

obiettivo della suddetta Agenda, vengono proposti più esempi di attività pratiche e teoriche, adattabili ai vari contesti scolastici, ma soprattutto anche ai differenti ordini e gradi di istruzione³¹.

LEAF può essere ritenuto come un esempio di una buona pratica attiva e viva nel contesto internazionale; una buona pratica che è riuscita a superare le barriere dovute alle differenze culturali o legate al contesto. L'internazionalizzazione dei principi di LEAF rende evidente quanto i valori dell'educazione ambientale, quindi il rispetto della natura, la visione ecologica, l'interconnessione tra uomo e ambiente, siano percepiti come significativi tanto a livello locale quanto a livello internazionale e globale.

Di questa virtuosa buona pratica, si vogliono sottolineare in particolare due aspetti fondamentali:

- I. L'attitudine alla cura e al rispetto per la natura, da intendersi non soltanto come tutela degli ecosistemi, ma come atteggiamento d'attenzione e responsabilità verso ogni forma di ambiente. Questa prospettiva implica il riconoscimento del valore intrinseco di ogni componente del mondo vivente e non vivente, promuovendo una visione ecologica integrata in cui l'essere umano può percepirsi parte di un sistema più ampio, composto da relazioni di interdipendenza.
- II. L'importanza attribuita al ruolo della pratica, intesa come dimensione imprescindibile del processo educativo e strettamente connessa allo studio della teoria. In particolare, l'esperienza diretta nella natura assume un valore educativo di primaria rilevanza, attraverso l'osservazione, la sperimentazione e il contatto concreto con l'ambiente, i bambini possono sviluppare conoscenze più profonde e durature, ma anche atteggiamenti di meraviglia, rispetto e responsabilità verso il mondo naturale (Carson, 2024).

In conclusione, la dimensione esperienziale, spesso sottovalutata nei percorsi scolastici tradizionali, invece, consente di rafforzare il legame tra conoscenza, pratica e consapevolezza ecologica.

³¹ Nella sezione *Tool & Resources*, sono presenti varie pubblicazioni, tra cui *“Teacher’s guide: The international Network “Learning about forests” and the 17 Sustainable Development Goals. Teacher’s guide* (<https://static1.squarespace.com/static/552e4b90e4b04315604a6733/t/623a0983a51522362d83eefd/1755596697231/LEAF+%26+17+SDGs+Teachers+Guide-hi.pdf>), e le guide *“The Teacher’s Guide for Outdoor Activities”* (<https://static1.squarespace.com/static/552e4b90e4b04315604a6733/t/64a29700e59b0c05c6307caf/1755596697231/Teachers+Guide+for+Outdoor+Activities.pdf>) e *“Classrooms without wall. A practical guide for outdoor learning”* (https://static1.squarespace.com/static/552e4b90e4b04315604a6733/t/60e41de34288e26b3dd86ac3/1625562608245/2021+Outdoor+Education_MOS.pdf).

3.2.2. Capitale Verde Europea: Bristol 2015

Tra le iniziative europee significative e importanti da analizzare, in questo contesto, si presenta il premio europeo Capitale Verde Europea (o con il nome inglese European Green Capital)³². Questo premio viene conferito ogni anno dal 2006 a una città europea, con oltre 100.000 abitanti, che si sia dimostrata leader nella sostenibilità ambientale, sociale ed economica. Nel sito ufficiale dell'Unione Europea, è presente la sezione "EU Green Capital Good Practices"³³, in cui sono condivisi i diari dei cittadini, le storie e le schede informative sulle buone pratiche, con l'obiettivo di supportare, ispirare e motivare ciascun cittadino verso la transizione verde. Le buone pratiche delle Capitali Verdi Europee forniscono esempi di vita reale di come le città candidate e quelle vincitrici siano diventate più sostenibili in vari settori, come la qualità dell'aria, il trasporto pubblico sostenibile, l'impegno pubblico, la pianificazione urbana e molti altri. Sul sito dell'Unione Europea, è presente anche una banca dati che fornisce documenti e report sulle buone pratiche delle città vincitrici del premio dal 2011 al 2021³⁴.

Per il presente lavoro di tesi, lo studio di queste esperienze mira a comprendere le molteplici modalità attraverso cui, nel contesto europeo contemporaneo, un'ampia comunità di cittadini riesca a tradurre l'impegno collettivo in azioni concrete volte al miglioramento della qualità della vita, in un'ottica di sviluppo sostenibile.

La città di Bristol, del Regno Unito, riceve il premio come European Green Capital nel 2015³⁵. Gli ambiti principali in cui si è impegnata sono: l'economia, l'energia, i trasporti, la conservazione delle risorse, il cibo, la natura e l'educazione. La strategia inglese (University of Bristol, 2020) prevede quattro pilastri: Istruzione, Ricerca, Comunità e Operazioni, e propone attività intorno a 15 temi chiave, basati sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (ONU, 2015) e concepiti secondo un approccio sistemico. La premiazione di Bristol risulta significativa, in quanto è una delle prime volte in cui una città vincitrice abbia incluso nel proprio progetto di sostenibilità per la transizione verde alcuni dei programmi esclusivamente educativi e didattici. In questo senso, Bristol si configura come una città modello per l'Europa per aver

³² Sito ufficiale del premio Capitale Verde Europea: https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award_en.

³³ Sito ufficiale European Green Capital Award – Inspiration: https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award/inspiration_en?prefLang=it#citizen-diaries.

³⁴ Sito ufficiale della banca dati Good Practices and Reports for the cycles from 2010 to 2021: <https://circabc.europa.eu/ui/group/c6e126de-5b8c-4cd7-8d36-a1978a2a63de/library/ccd5da1b-0756-466d-9403-481de435a554>.

³⁵ Bristol – European Green Capital 2015, sito ufficiale dell'Unione Europea: https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award/winning-cities/bristol-2015_en.

raggiunto elevati standard di sostenibilità, grazie ad un efficace intreccio di strategie innovative, politiche ambientali e programmi educativi.

Da questa virtuosa esperienza, nasce il *Bristol Method*³⁶, ovvero un programma per condividere le conoscenze maturate dalla città inglese nel percorso verso la sostenibilità, non solo nel 2015, ma già nel decennio precedente; tramite una serie di moduli che utilizzano le iniziative sostenibili di Bristol come casi di studio, vengono condivise le lezioni apprese con l'obiettivo di aiutare altre comunità e altre città a diventare più sostenibili.

Risulta interessante sottolineare alcune caratteristiche che contribuiscono alla comprensione del valore di questa buona pratica, in particolare: la sostenibilità viene considerata tra gli obiettivi di apprendimento nella didattica, non come materia a sé stante, bensì in modo interdisciplinare, come parte integrante di ogni ambito scolastico e didattico; agli insegnanti vengono offerti mezzi e risorse necessari per portare i temi della sostenibilità all'interno delle attività da svolgere.

Nell'esperienza inglese, la sostenibilità non viene intesa come unicamente legata ai suoi momenti di insegnamento didattico; piuttosto, questa riguarda un cambiamento di prospettiva che coinvolge l'intero istituto educativo e scolastico. La sostenibilità è più del suo semplice insegnamento e riguarda i valori della scuola, la gestione del proprio impatto sull'ambiente e il coinvolgimento e l'azione degli studenti in tale processo.

Tra le iniziative portate avanti a Bristol nel 2015, di seguito, si è deciso di elencarne alcune che hanno avuto come protagoniste le scuole primarie, cercando di sottolineare il coinvolgimento e la partecipazione degli alunni e dell'intera comunità educante:

- Sustainability workshops, ovvero i laboratori sulla sostenibilità: le scuole hanno coinvolto un esperto che ha tenuto una lezione in classe su argomenti riguardanti la sostenibilità, come ad esempio l'energia, il cibo, la natura, le risorse e i trasporti, per un totale di cinque laboratori della durata di mezza giornata.
- *Green for good*, ovvero il verde per il bene: la città ha istituito un premio per quelle scuole che sono riuscite a raggiungere 15 obiettivi sostenibili nel 2015 (questo premio è stato caratterizzato dallo slogan #do15in15, letteralmente Fare 15 cose durante il 2015).
- Workshops per docenti sulle tematiche della sostenibilità: con l'obiettivo principale di offrire soluzioni e non impegni ulteriori alle agende già piene dei docenti, è stata creata una piattaforma online che facilitasse la modalità blended e che mettesse a

³⁶ Bristol Method – How to bring sustainability to life in the classroom: https://bristolgreencapital.org/wp-content/uploads/2019/05/27_bristol_method_how_to_bring_sustainability_to_life_in_the_classroom.pdf - Ultimo accesso giugno 2023.

disposizione materiali e risorse, in modalità flessibile, utili per le diverse materie e per i vari gradi di istruzione.

In conclusione, dell'esperienza di Bristol, risulta importante sottolineare la volontà di rendere i programmi di educazione alla sostenibilità adattabili ai diversi contesti scolastici e ai vari ordini e gradi di istruzione; in questo modo, infatti, è risultato possibile rendere numerose scuole parte dell'iniziativa per la transizione verde e sostenibile (Bristol Green Capital Partnerships, 2019).

3.2.2.1. Il programma *Student Capital*

Un ulteriore programma dell'esperienza della città di Bristol, vincitrice del premio Capitale Verde Europea nel 2015, è chiamato *Student Capital* (Clayton et al., 2016), ovvero Capitale studentesca; incoraggia e facilita l'impegno di studenti universitari in una vasta gamma di attività di volontariato e possibilità di collocamento lavorativo, avendo sempre come focus la transizione verde e lo sviluppo sostenibile. Questo programma coinvolge più università inglesi (tra cui University of West England e University of Bristol) e i loro rispettivi studenti, i quali hanno la possibilità di lavorare in collaborazione con la comunità locale e con gli enti del territorio. Gli studenti hanno creato un ampio progetto relativo all'impatto ambientale a livello cittadino; nello specifico, è stato presentato un percorso caratterizzato dall'impegno di studenti e lavoratori, al fine di migliorare la sostenibilità all'interno della città. L'obiettivo generale del programma *Student Capital* è duplice:

- I. Coinvolgere e mobilitare la comunità di studenti universitari nella transizione verde e sostenibile della città di Bristol.
- II. Supportare gli studenti nell'essere agenti di cambiamento nella trasformazione verde della loro città: i giovani universitari, infatti, in quanto cittadini sostenibili del futuro, possono contribuire alla sostenibilità di Bristol non solo per il 2015, ma soprattutto per gli anni successivi.

Alcuni studenti sono stati premiati per il loro impegno, in progetti che spaziavano tra varie tematiche, come ad esempio:

- Aumento delle attività di riciclo nei campus universitari.
- Lezioni sulla sostenibilità nelle scuole primarie.

- Campagne per ridurre la plastica monouso.
- Programma di noleggio di biciclette a lungo termine per gli studenti.
- Scrittura di business plan per ONG locali.
- Aumento della consapevolezza dei senzatetto, coinvolgendo gruppo di studenti a lavorare a maglia oggetti per le donazioni.
- Volontariato per organizzazioni locali.

L'iniziativa inglese rivolta agli studenti universitari punta a un coinvolgimento degli studenti non solo per il 2015, come già anticipato, piuttosto ha l'obiettivo di alzare il livello delle università e quindi vuole determinare la quantità e la qualità di impegno degli studenti e quindi tracciare una via in cui potranno continuare ad agire e occuparsi della vita sostenibile della propria comunità (Clayton et al., 2016).

In conclusione, il programma *Student Capital* dimostra che gli studenti universitari possono essere agenti significativi di cambiamento all'interno delle comunità di appartenenza, contribuendo in modo concreto alla promozione della sostenibilità ambientale e sociale. Inoltre, un approccio strutturato e intenzionale si rivela determinante nel facilitare l'impegno degli studenti, poiché questo consente loro di acquisire una profonda consapevolezza del proprio ruolo all'interno della comunità e di comprendere il significato autentico del vivere in modo sostenibile.

Lo studio di questa buona pratica conferma che la collaborazione tra istituzioni universitarie, scolastiche, aziende locali ed enti cittadini si rivela quale elemento strategico per generare processi di cambiamento ad ampio raggio: rafforzando competenze e pratiche, promuovendo la cultura della sostenibilità negli attori coinvolti, ma anche innescando un impatto positivo e duraturo sul tessuto sociale e sulla comunità locale.

3.3. Iniziative italiane

Nel contesto italiano, si distingue una buona pratica promossa dal Ministero dell'Istruzione, cioè il Piano RiGenerazione Scuola³⁷; questo è stato avviato nel 2021, implementato nel triennio 2022-2025 ed è ancora attivo su tutto il territorio. Come si può evincere già dal titolo, l'obiettivo principale è la rigenerazione, appunto, della funzione educativa della scuola, con l'obiettivo di imparare ad abitare il mondo in modo nuovo, ovvero ricostruendo il legame fra le diverse generazioni e insegnando che lo sviluppo è sostenibile solo se risponde ai bisogni delle generazioni presenti e non compromette la vita di quelle future. Con il termine rigenerazione, non si tratta più di adattarsi o resistere ai cambiamenti climatici e ambientali, ma di generare un modo nuovo di

³⁷ Sito ufficiale del Piano RiGenerazione Scuola: <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>.

abitare il pianeta Terra, appunto ri-generare. Dunque, la scuola ha il compito di educare i propri studenti a rigenerare il proprio stile di vita, rendendoli protagonisti del cambiamento.

RiGenerazione Scuola viene anche definito come il Piano nazionale del Ministero dell'Istruzione per la transizione ecologica e culturale delle scuole e della società; proprio per questo, per le comunità scolastiche: mette a sistema le diverse attività formative già presenti nelle scuole, rende ripetibili le migliori esperienze e progettualità scolastiche, fornisce strumenti didattici e di formazione per i docenti³⁸, crea legami educativi con partner riconosciuti e orienta verso le professioni green. Transizione ecologica e culturale per la società significa muoversi verso nuovi stili di vita in cui l'attività antropica e la natura riescano a vivere in equilibrio.

Il Piano del Ministero affronta il tema della sostenibilità in chiave sistemica, cioè nella completezza di saperi, conoscenze, comportamenti, qualità delle strutture e opportunità; la rigenerazione, dunque, viene intesa come una nuova frontiera del pensiero sulla sostenibilità, un modo nuovo di pensare il lungo periodo. Infatti, il Piano in questione si fonda sui seguenti quattro pilastri:

- Pilastro 1 - Rigenerazione dei saperi: prevede lo svolgimento di attività didattico-formative indirizzate agli alunni, ai docenti e alle famiglie, al fine di combinare saperi appresi e saperi vissuti, in ottica sistemica ed ecologica.
- Pilastro 2 – Rigenerazione dei comportamenti: prevede la messa a regime di attività formative e successivamente l'emanazione di linee guida, per stimolare comportamenti virtuosi e cambiare le abitudini e gli stili di vita della comunità scolastica.
- Pilastro 3: Rigenerazione delle infrastrutture fisiche e digitali: prevede la graduale riqualificazione energetica delle scuole, la modifica degli spazi esterni in spazi verdi, la bonifica dell'amianto e la realizzazione di nuove scuole sostenibili con ambienti didattici rimodulati.
- Pilastro 4 – Rigenerazione delle opportunità: mira sia ad organizzare nuovi percorsi di studio ad indirizzo sviluppo sostenibile per la scuola secondaria di secondo grado (come, ad esempio, i Licei Ambientali o gli Istituti Tecnici Superiori ad indirizzo Sviluppo Sostenibile), sia a implementare l'orientamento verso i lavori green (MIUR, 2021).

³⁸ Sul sito ufficiale del programma, è presente una sezione che mette a disposizione una vasta gamma di materiale didattico su varie tematiche, per tutti gli ordini scolastici (dall'infanzia alla secondaria di secondo grado); sono presenti vari tipi di risorse: applicazioni digitali – documenti – video (<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/materialeDidattico.html>).

Il piano RiGenerazione Scuola si ispira agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e si sviluppa attorno a tre obiettivi che riprendono i tre pilastri della sostenibilità (MIUR, 2021):

1. Sociale: recuperare socialità – superare il pensiero antropocentrico – maturare la consapevolezza del legame fra solidarietà ed ecologia – abbandonare la cultura dello scarto – maturare il diritto dell'accesso dei beni comuni.
2. Ambientale: maturare la consapevolezza del legame imprescindibile fra le persone e la casa comune – maturare la consapevolezza dei diritti ecologici di tutti gli esseri viventi – diventare consapevoli che i problemi ambientali devono affrontarsi in modo sistemico – imparare a minimizzare gli impatti dell'azione dell'uomo sulla natura – maturare la consapevolezza dell'importanza del suolo.
3. Economico: conoscere la bioeconomia – conoscere il sistema dell'economia circolare – acquisire la consapevolezza che gli sconvolgimenti climatici sono anche un problema economico – imparare a costruire i mestieri e le imprese del futuro a zero emissioni, circolari e rigenerativi – acquisire competenze green.

Del suddetto piano, unico nel panorama italiano, si ritiene importante evidenziare la sua struttura tecnica: questo si compone di una piattaforma online che propone dei percorsi progettuali per le istituzioni scolastiche, condivide competenze ed esperienze per mettere in azione la sostenibilità sui banchi di scuola. I progetti proposti possono essere individuati dalle scuole stesse in base al tipo di rigeneratore (ne esiste uno per ogni pilastro), oppure in base all'area geografica. Ogni scuola, accendendo al portale, può visualizzare e aderire ai progetti proposti (MIUR, 2021).

All'interno del piano RiGenerazione Scuola, molte sono le attività intraprese dalle scuole italiane per educare alla sostenibilità, promuovendo e partecipando a concorsi, attivando laboratori, progetti e iniziative su varie tematiche. A titolo di esempio, per la regione Lazio, nel portale³⁹ sono presenti quattro progetti: “Aula natura WWF” e “Prima Settimana della RiGenerazione – Riflessioni sull'Antropocene” nella provincia di Roma; “Eco-Schools: Puliamo il mondo... iniziamo dal San Benedetto” nella provincia di Latina; “Io Agisco” nella provincia di Frosinone. Non tutte le regioni risultano attive nel portale; l'Umbria propone ben nove progetti, risultando come la regione maggiormente attiva.

La *Carta per l'educazione alla Biodiversità* (Ministero dell'Istruzione & Ministero per la Transizione Ecologica, 2022) è stata sottoscritta dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero della

³⁹ Sezione del portale, in cui è possibile consultare le iniziative delle scuole: <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/iniziative-scuole.html>.

Transizione Ecologica, con l'obiettivo di impegnarsi per la tutela dell'ambiente e della biodiversità. L'adesione alla Carta è il primo passo per ottenere il riconoscimento di Scuola in RiGenerazione da parte del Ministero dell'Istruzione e quindi poter accedere al programma di iniziative e partecipare ai progetti proposti dal sito. La sostenibilità e la tutela della biodiversità richiedono un impegno collettivo, che comprende la partecipazione attiva di tutta la comunità educante. Tutte le scuole di ogni ordine e grado del territorio italiano possono aderire alla Carta. «Le Scuole, infatti, in quanto interlocutori privilegiati di giovani, ragazze e ragazzi, svolgono un ruolo fondamentale per educarli ad abitare il pianeta in modo sostenibile e per renderli partecipi e protagonisti del cambiamento» (Ministero dell'Istruzione, 2022, pag. 1).

Il Piano RiGenerazione Scuola intende promuovere attività di apprendimento e di sperimentazione di comportamenti virtuosi, rigenerando la funzione educativa della scuola, affinché questa possa configurarsi come un'infrastruttura culturale, un polo della comunità, un modello di vita sociale e abitativa, un luogo di nascita di un nuovo alfabeto ecologico. Nell'attuale panorama italiano ed internazionale caratterizzato dall'incertezza, questa buona pratica analizzata sollecita la promozione di collaborazioni e reti relazionali tra individui, comunità e risorse, proponendo l'adozione di modelli di gestione, di rigenerazione e di trasformazione sociale ed economica in grado di stabilire una cultura educativa della sostenibilità, intesa come bene pubblico e risorsa collettiva (Giovanazzi, 2022).

3.4. Riflessioni conclusive sulle buone pratiche analizzate

Dall'analisi appena esposta nel presente capitolo delle buone pratiche di educazione alla sostenibilità, emerge un profilo condiviso di caratteristiche che definiscono l'efficacia, l'adattabilità e la replicabilità di tali interventi, rendendoli a tutti gli effetti delle buone pratiche.

In primo luogo, la chiarezza strutturale e la semplicità operativa sono elementi fondamentali per garantire l'efficacia di una buona pratica. Un programma ben definito, come quello proposto da *Eco-Schools*, che articola il percorso in sette fasi chiare e sequenziali, sicuramente facilita l'implementazione e il monitoraggio delle attività educative, assicurando cambiamenti positivi e risultati misurabili (Foundation for Environmental Education, 2019).

Una buona pratica deve possedere, oltre alla chiarezza operativa, anche flessibilità e adattabilità; infatti, queste caratteristiche permettono l'applicazione di un programma in contesti diversi, a livello geografico e quindi anche a livello culturale, e nei vari ordini e gradi di istruzione (Bristol Green Capital Partnerships, 2019). La capacità di adattarsi alle specificità locali risulta cruciale per rispondere alle diverse esigenze delle comunità educanti e per favorire un cambiamento sostenibile e duraturo. Reciprocamente, la possibilità di adottare tali buone pratiche

in contesti educativi di ogni ordine e grado, e quindi con studenti di ogni età, caratteristica definibile come applicabilità trasversale, consente di rendere la sostenibilità reale e concreta all'interno di un percorso inclusivo, accessibile e non riservato a specifiche competenze disciplinari o livelli di apprendimento.

Il coinvolgimento attivo degli studenti risulta essere un ulteriore elemento distintivo di tutte le buone pratiche esaminate nel presente capitolo: questi non sono più intesi come dei semplici partecipanti, ma come attori protagonisti delle attività. Un approccio del genere, partecipativo e trasformativo, dà priorità all'action-taking, ovvero al passare all'azione e concepisce gli studenti di ogni età come agenti di cambiamento (UNESCO, 2008; Waller et al., 2017). Questo approccio inclusivo è essenziale per creare un ambiente educativo che promuova la consapevolezza ambientale e stimoli lo sviluppo di comportamenti sostenibili. La partecipazione attiva degli studenti, infatti, è correlata a un maggiore senso di responsabilità e a un impegno concreto verso la sostenibilità; come confermano van de Wetering et al. (2022), anche i bambini e i giovani studenti possono diventare agenti per una trasformazione sostenibile.

In particolare, per quanto riguarda quelle iniziative che combinano l'educazione alla sostenibilità con l'educazione per l'infanzia, secondo N. M. Ardoin e A. W. Bowers (2020), queste incoraggiano i bambini a rafforzare il loro senso di autostima, a creare connessioni sociali tra loro, a sviluppare una comprensione del mondo naturale, a gettare le basi per competenze e disposizioni relative all'adozione di misure per migliorare e proteggere l'ambiente. Come conferma anche Bailie (2012), la combinazione dell'educazione della prima infanzia e dell'educazione ambientale è più potente di ciascuna di esse da sola; questa sinergica relazione permette di migliorare la qualità dell'esperienza umana nel mondo, con impatti benefici per gli ecosistemi e le relative specie, ma soprattutto per le generazioni a venire (Ardoin & Bowers, 2020).

Alcune buone pratiche, come LEAF (Foundation for Environmental Education, 2021), determinati programmi proposti dal Piano RiGenerazione Scuola (MIUR, 2021) e altri presenti nell'esperienza inglese per le scuole (Bristol Green Capital Partnerships, 2019) integrano l'apprendimento teorico con l'esperienza pratica, soprattutto all'aria aperta: questo approccio risulta fondamentale per consolidare le conoscenze acquisite e per sviluppare un legame profondo con la natura. Le esperienze dirette in contesti naturali favoriscono la comprensione della complessità ecologica, inoltre, stimolano atteggiamenti di rispetto e cura per gli esseri viventi e per la natura nel complesso (Husin et al., 2025).

Un ulteriore aspetto, che risulta altrettanto importante, risiede nella capacità di offrire soluzioni pratiche ai docenti, come dimostrato nel caso di Bristol (Bristol Green Capital Partnerships, 2019; University of Bristol, 2020). Infatti, si rivela efficace e positivo integrare le iniziative di sostenibilità nel quotidiano scolastico, senza sovraccaricare gli insegnanti, anzi

supportandoli nella loro autonomia professionale. Eppure, questo approccio è possibile solo se la sostenibilità non viene concepita come una materia a se stante, e quindi con un ulteriore programma e obiettivi didattici da raggiungere; è necessario che questa venga intesa come un insieme di pratiche che riguardano i valori della scuola, la gestione del proprio impatto sull'ambiente, comportando di conseguenza una rigenerazione di saperi, comportamenti, opportunità e infrastrutture fisiche e digitali (MIUR, 2021). La necessità e l'efficacia per le scuole e per gli insegnanti di avere risorse accessibili è confermata sia dall'esperienza italiana, con il piano RiGenerazione Scuola (MIUR, 2021), che propone una piattaforma online con materiali, risorse e progetti, sia dalla buona pratica inglese (Bristol Green Capital Partnerships, 2019), che prevede la formazione per docenti in modalità blended, tramite una piattaforma dedicata.

In definitiva, si può affermare che gli insegnanti di ogni ordine e grado, in particolare coloro che operano in asilo nido e scuola dell'infanzia, ovvero nei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni, devono avere la possibilità di accedere a modalità di aggiornamento professionale caratterizzate da flessibilità, in termini di orario, di formato, di durata e modalità (in presenza, online, blended), affinché possano adempiere ai propri doveri educativi, senza sacrificare gli impegni didattici quotidiani. Infatti, queste modalità di formazione si rendono ormai necessarie e indispensabili sia per promuovere un'effettiva partecipazione dei docenti, che per assicurare la sostenibilità stessa dei percorsi di formazione (Thompson et al., 2025).

Un'ultima caratteristica, che si vuole ripercorrere, riguarda il coinvolgimento dell'intera comunità educante, intesa non solo nel senso scolastico, ovvero studenti – docenti – dirigenti, ma come un sistema più ampio che include anche le famiglie, il quartiere, le realtà locali e gli enti del territorio. L'aspetto comunitario è una caratteristica fondamentale di ciascuna buona pratica analizzata in questo capitolo e quindi si conferma a livello globale come un elemento fondante del concetto di sostenibilità e di educazione alla sostenibilità. La partecipazione delle famiglie e della comunità locale nei percorsi scolastici di educazione alla sostenibilità viene percepita dagli stessi genitori in modo positivo, proprio perché favorisce la collaborazione, la condivisione degli obiettivi e sviluppa un senso di appartenenza alla comunità e al territorio (Tal, 2004). Questa collaborazione, dunque, rappresenta una risorsa significativa per la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole; infatti, il concetto di sostenibilità implica necessariamente la partecipazione attiva nella ricerca di soluzioni comuni, tramite l'azione collettiva, al fine di migliorare la qualità dello stile di vita in una prospettiva sostenibile (UNESCO, 1980).

Oltretutto, la collaborazione tra le istituzioni scolastiche e le realtà territoriali risulta di fondamentale importanza al fine di ampliare le opportunità educative, promuovere un apprendimento autentico e contestualizzato e sostenere la progettazione condivisa; questa cooperazione tra la scuola e il territorio, come evidenziato da Kolleck e Jörgens (2019), può

contribuire in modo significativo alla sostenibilità educativa. La scuola, di ogni ordine e grado e in qualsiasi contesto socioculturale sia inserita, si conferma come centro di valore unico, sia dal punto di vista sociale che territoriale, rappresentando un punto di riferimento fondamentale per il quartiere e il territorio che serve (Aluffi Pentini, 2021; Cozzi & Aluffi Pentini, 2020).

Complessivamente, una buona pratica di educazione alla sostenibilità deve essere caratterizzata da chiarezza strutturale, flessibilità, coinvolgimento attivo della comunità, integrazione tra teoria e pratica, supporto concreto agli insegnanti e accessibilità delle risorse. Questi elementi sono fondamentali per garantire l'efficacia, l'adattabilità e la replicabilità degli interventi educativi, promuovendo un cambiamento positivo e duraturo verso lo sviluppo sostenibile.

In conclusione, dall'analisi globale delle buone pratiche emerge il concetto di sostenibilità inteso nella sua complessità; non si tratta di una questione limitata alla sola crisi ambientale e climatica, ma di una dimensione più ampia che abbraccia la policrisi di Morin (1994), ossia l'intersezione e la compresenza di più crisi: la crisi della biosfera, la crisi ambientale e climatica, la crisi demografica, la crisi della modernità, la crisi dello sviluppo e più in generale la crisi delle società e del futuro (come si vedrà in modo più approfondito nel quarto capitolo). L'approccio della complessità riconosce la completezza della sostenibilità del vivente, della Terra e del sistema globale nel suo insieme.

L'educazione, continuando a riprodurre e insegnare senza interruzione lo stile di vita dominante, rischia di diventare essa stessa un importante vettore di insostenibilità, contribuendo così all'aggravarsi della policrisi. Un approccio educativo planetario e socio-ecologico (Salonen et al., 2023) richiede la consapevolezza dell'interdipendenza che unisce e modella i singoli, le comunità, le economie e le società.

CAPITOLO 4

L'educazione alla sostenibilità nell'ambito dell'educazione e cura da 0 ai 6 anni

4.1. Introduzione

Questo quarto capitolo prende in considerazione l'educazione alla sostenibilità, soprattutto in relazione al suo ruolo attuale e possibile nell'ambito dell'educazione e della cura della prima infanzia; infatti, si è andati alla ricerca dei presupposti per la definizione di un quadro etico e culturale, al fine di poter orientare la teoria e la pratica educativa.

Il capitolo si apre con una riflessione teorica che prende avvio dall'analisi critica della letteratura contemporanea sui limiti dell'attuale paradigma etico dominante, mettendone in luce l'inadeguatezza nel rispondere in modo efficace e responsabile alle emergenze poste dalla crisi climatica. A partire da tali contributi, si affronta la necessità di elaborare e adottare una nuova etica ecologica, capace di ridefinire il rapporto tra l'essere umano e l'ambiente naturale, in termini non estrattivi, ma relazionali e responsabili.

Nel secondo paragrafo, l'attenzione si concentra sull'approfondimento di alcuni autori che, pur da prospettive differenti, condividono una concezione relazionale dell'esistenza; l'analisi delle loro teorie pedagogiche consente di mettere in evidenza come lo sviluppo umano sia profondamente radicato nelle relazioni in cui l'individuo è immerso, con particolare riferimento alla relazione con l'ambiente naturale, intesa come dimensione costitutiva e non accessoria del processo educativo.

Il terzo e ultimo paragrafo conclude il capitolo proponendo un esempio concreto e teoricamente fondato di come tali riflessioni possano tradursi in una visione integrata dell'educazione alla sostenibilità. L'obiettivo è quello di mostrare come un approccio sistemico e consapevole permetta di rispondere in modo articolato alle diverse esigenze di sviluppo del bambino, evitando riduzionismi e frammentazioni e restituendo all'educazione alla sostenibilità la complessità delle sue funzioni formative.

4.2. I fondamenti etici e culturali dell'educazione alla sostenibilità

Alla luce dei principi dell'etica tradizionale, il destinatario di un'azione (etica) è concepito come un soggetto altro, collocato nel presente e inserito in una relazione immediata e riconoscibile

con il soggetto agente. Entro questa cornice, l'orizzonte dell'agire etico risulta circoscritto prevalentemente alle relazioni umane e alle conseguenze dirette e attuali delle azioni. Di conseguenza, ne deriva una prospettiva che tende a trascurare gli effetti a lungo termine dell'agire, così come le ricadute sulle generazioni future e sull'ambiente naturale, mostrando pertanto i propri limiti nel rispondere in modo adeguato alle sfide poste dall'attuale e urgente crisi climatica.

Come afferma Mortari (2020), ci sarebbe bisogno di una nuova etica; è necessario coltivare un nuovo modo di pensare, per provocare un'inversione della direzione culturale e ottenere una differente visione della vita. Le ragioni che sostengono l'adozione di una nuova etica trovano origine nella constatazione che quelle tradizionali si occupano solo del rapporto fra gli esseri umani e per questo sono definite come etiche "infraumane". In questa prospettiva antropocentrica, il mondo extraumano rimane escluso da ogni considerazione etica e di conseguenza viene facilmente legittimato l'uso illimitato e la manipolazione incontrollata da parte degli enti delle risorse naturali. «Per il generarsi di una nuova etica ecologica avremmo bisogno, quindi, non di elaborare codici morali, ma di una nuova ontologia implicante una forza performativa che agisca nella direzione di una spinta al prendersi cura del mondo naturale al quale si sente di appartenere» (Mortari, 2020, p. 35).

Dunque, Mortari (2020) propone l'adozione di una nuova etica ecologica, che sia fondata innanzitutto sul rispetto per la vita: dato che ogni forma vivente è interconnessa con le altre, l'applicazione dell'etica non può essere limitata solo a determinate fette del mondo vivente «Noi viviamo nel mondo e il mondo vive in noi» (Schweitzer, 1994, p. 29); l'etica del rispetto della vita fornisce all'uomo la possibilità di mettersi in contatto non solo con i suoi simili, ma anche con tutte le altre creature che appartengono e vivono nel mondo naturale.

Nella stessa direzione si trova l'etica della terra, a cui la nuova etica ecologica deve ispirarsi, la quale sostiene la necessità di ampliare l'ambito della responsabilità etica dal mondo umano all'intero mondo della vita; seguendo questo ragionamento, non esisterebbe, dunque, un mondo umano separato dal resto della natura, piuttosto ci sarebbe una comunità terrestre che riunisce tutti in un'unica rete della vita. Superare la convinzione che esista effettivamente tanto un'estraneità tra il mondo umano e il mondo naturale, quanto una superiorità dell'uno sull'altro diviene necessario e urgente. Inoltre, per quel che concerne l'uso delle risorse, l'etica della terra non lo impedisce, ma ovviamente ne indica l'importanza di un utilizzo etico, ovvero un utilizzo che sappia tenere in considerazione anche il diritto di tutti gli altri esseri viventi.

Questa nuova etica ecologica deve trovare le sue fondamenta anche nel rispetto per la natura; per essere efficace e ottenere un cambiamento nella modalità strumentale di rapportarsi al mondo, una nuova etica ecologica dovrebbe riuscire a modificare la concezione ontologica strumentale, al fine di sottrarre gli enti, ovvero ciò che è utilizzabile e a disposizione degli esseri umani, alla

visione svalORIZZANTE cui sono sottoposti (Mortari, 2020). Infatti, questi enti possiedono un tipo di valore che non è deciso dalla logica di mercato, ma che appartiene loro costitutivamente, un valore intrinseco quindi che rende immorale il modo strumentale di rapportarsi agli enti, come se questi esistessero solo in funzione dei desideri umani. Il rispetto per la natura ricorda che si deve ad ogni ente il rispetto dovuto in quanto parte del mondo della vita.

In questo senso, si rende ancora più evidente la necessità di un rinnovamento dell'etica e di conseguenza l'urgenza della costituzione di una nuova etica ecologica; l'etica della responsabilità non può prescindere dalla partecipazione a questa trasformazione, infatti, se l'uomo è responsabile del suo agire e la sua azione ha un effetto anche sul mondo naturale, allora la responsabilità etica dell'essere umano si estende anche all'ecosistema di cui è egli parte. Dell'appello all'etica della responsabilità, in questo contesto, si vuole sottolineare l'importanza della disposizione morale a sentirsi responsabili delle conseguenze che hanno le proprie azioni. L'etica della responsabilità, infatti, parte proprio dalla consapevolezza dei limiti del sapere umano rispetto alla sua capacità di determinare l'ampiezza delle conseguenze delle proprie azioni. Dato che la crisi ambientale ha sottolineato quanto siano indeterminabili a priori gli esiti dovuti all'applicazione di molte tecnologie, allora, per la costituzione di una nuova etica ecologica, è imprescindibile tenere in considerazione anche l'etica della responsabilità, soprattutto rispetto a quegli esiti che non sono prevedibili (Mortari, 2020).

Bisognerebbe sostituire la logica antropocentrica e strumentalista con una ecologica, in cui l'essere umano si riconosce come una parte interdipendente della vita della natura. Secondo Mortari (2020), sono molti i fattori che riescono ad aumentare il comportamento anti-ecologico dell'essere umano, uno fra tutti l'indifferenza verso la politica e verso la partecipazione diretta alla gestione delle questioni attuali. Questa indifferenza, di conseguenza, consente all'economia di attivare la logica del consumo delle risorse naturali senza porsi il problema della giustizia sociale, permette al potere finanziario di determinare le condizioni di vita delle società e concede alla scienza di rispondere a un interesse che non sempre incrementa la qualità della vita per tutti.

Questa indifferenza appena descritta è quello stesso comportamento che Bandura (2017) racchiude nei termini di disimpegno morale; egli stesso, infatti, sostiene che il dibattito rispetto alla crisi ambientale e alla preservazione di un futuro sostenibile sia ormai diventato una questione etica, «la distruzione ecologica dovuta agli stili di vita ad alto consumo rende questo tipo di consumismo una questione etica. Sarebbero molti i vantaggi di un pianeta meno congestionato e inquinato, con uno stile di vita inclusivo e sostenibile basato sull'unione adattiva con l'ambiente» (Bandura, 2017, p. 440).

In questa prospettiva, la riflessione sulla necessità di una nuova etica ecologica (Mortari, 2020) si intreccia con il pensiero di Bandura (2017), il quale sostiene che il disimpegno morale

caratterizza una tra le forme più insidiose di deresponsabilizzazione contemporanea. In definitiva, la crisi ambientale e climatica non è solo un problema tecnico o politico, ma una vera e propria questione etica in grado di mettere in discussione il modo in cui l'uomo percepisce sé stesso in relazione con il mondo della natura.

Quando l'azione umana si sottrae alla responsabilità e al rispetto nei confronti della vita e del mondo naturale, viene a rompersi quel legame di reciprocità, quell'interconnessione alla base della convivenza ecologica.

Di seguito, la Figura 14 rappresenta graficamente la differenza fra una visione antropocentrica (a sinistra nella figura), in cui l'essere umano ha un valore intrinseco superiore al resto e per questo si (auto)pone in cima alla piramide, mentre la natura viene considerata solo in funzione dell'uomo e delle sue necessità, e una visione ecocentrica (a destra nella figura), in cui si riconosce il valore autentico della natura e della relazione uomo-natura e per questo tutti gli elementi naturali sono, infatti, posti in relazione tra loro, interdipendenti e sono rappresentati tutti, uomo compreso, all'interno di un cerchio, come una rete che connette. Mentre la visione Ego si pone come obiettivi prioritari la crescita economica e il benessere umano, provocando poi come conseguenze lo sfruttamento delle risorse naturali e il degrado ambientale; la visione Eco mira al raggiungimento di un equilibrio ecologico e alla tutela di tutti gli esseri viventi, secondo il principio di giustizia ambientale e sociale; i risultati di questa seconda prospettiva sono il rispetto degli ecosistemi e la promozione di comportamenti sostenibili (Spínola, 2024).

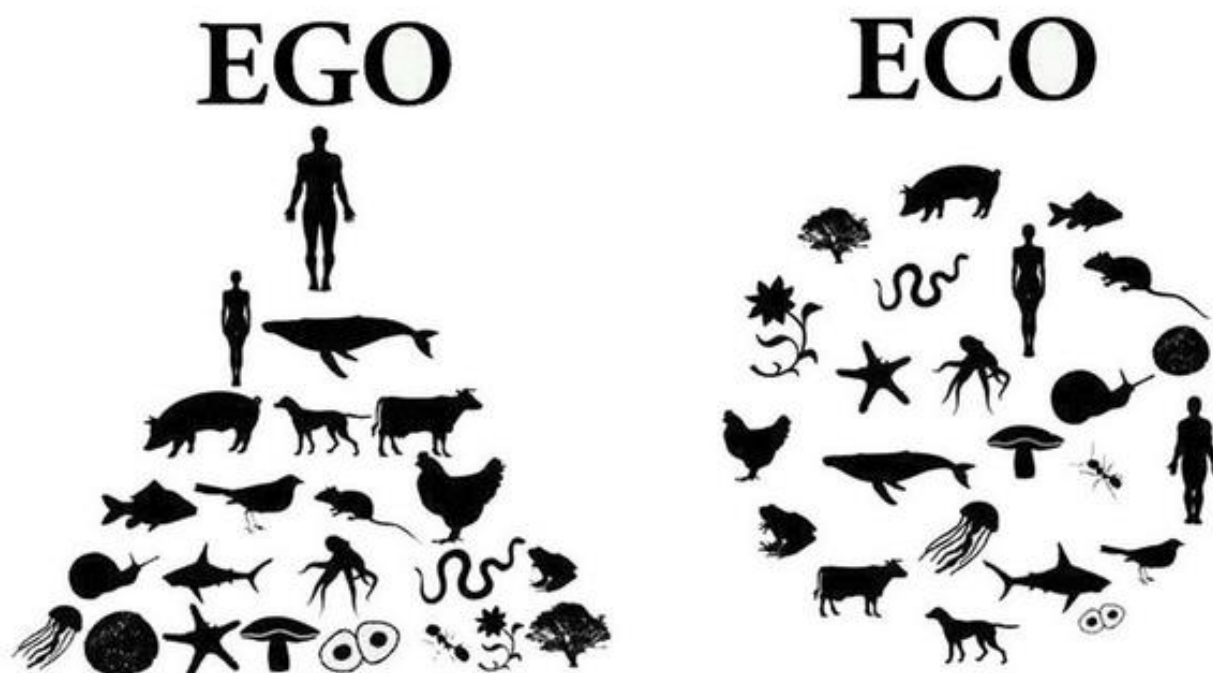


Figura 14. Ego vs. Eco (<https://angeloradica.wordpress.com/2015/01/05/la-differenza-fra-ego-e-eco/>).

Il pensiero di Bateson (1977) e di Morin (2014) consente di compiere un ulteriore passaggio, ridefinendo l'identità e il ruolo dell'uomo non più all'interno della logica dell'ego, centrata sull'individuo e sul suo dominio, bensì entro una logica dell'eco, che mette in discussione la visione frammentata e antropocentrica del sapere, e in cui l'uomo si riconosce come parte integrante di un sistema di relazioni interdipendenti. Nella strada verso una nuova etica ecologica, risulta imperante superare la logica dell'ego in favore di una visione eco-centrica, e quindi ripensare il rapporto uomo-natura in chiave epistemologica.

Con l'ecologia della mente (Bateson, 1977), si arriva dunque a concepire la mente umana non più come un'entità chiusa e individuale, piuttosto come un sistema di relazioni, grazie al quale l'uomo è connesso con il mondo vivente e con i processi comunicativi che lo attraversano. Pertanto, appare evidente come questa intuizione apra la strada ad una concezione di tipo relazionale della conoscenza, in cui l'esperienza e l'apprendimento diventano inevitabilmente dei processi ecologici.

Tra le principali minacce per il pianeta, vi è l'abitudine dell'uomo di separare la propria mente dalla natura, e ciò ha portato e continua tuttora a portare inevitabilmente ad agire senza una consapevolezza delle conseguenze del proprio operato; questa è la separazione alla radice del disimpegno morale di Bandura (2017), come anche del distacco affettivo denunciato da Mortari (2020). L'ecologia della mente invita a formare menti relazionali, in grado di percepire tra le parti le connessioni e l'interdipendenza; in questo senso, formare una mente ecologica significa sviluppare una mente capace di pensare secondo relazioni e non secondo frammenti (Bateson, 1977).

Su questa stessa linea si trova Morin (2014), il quale denuncia la frammentazione del sapere moderno in virtù del pensiero complesso, ovvero una radicale riforma del pensiero contemporaneo che non mira a semplificare, ma a comprendere la realtà come un intreccio di elementi interdipendenti; la vera sfida educativa, infatti, diventa l'insegnare a connettere e a saper abitare la complessità, che comporta riconoscere i legami, accogliere la diversità e quindi pensarsi parte di un ecosistema relazionale (Morin, 2014). Per permettere il verificarsi della riforma in questione, viene richiesto un salto di qualità nella riflessione pedagogica, passando dal livello etico al livello epistemologico del pensiero ecologico.

Appare evidente, quindi, come questo ragionamento si rifletta nella pratica dell'educazione alla sostenibilità, nella modalità in cui questa esiga l'insegnamento al riconoscere i nessi, ovvero le relazioni tra mente e natura, tra locale e globale, tra singolo e comunità. «C'è necessità di un pensiero che colleghi ciò che è disgiunto e compartimentato, che rispetti il molteplice pur riconoscendo l'uno, che tenti di discernere le interdipendenze; [...] di un pensiero ecologico che, invece di isolare l'oggetto studiato, lo consideri mediante e nella sua relazione auto-eco-

organizzatrice con il suo ambiente – culturale, sociale, economico, politico, naturale» (Morin & Kern, 1993, p. 168-169).

La rivoluzione epistemologica e la necessità di una nuova etica ecologica, con Papa Francesco (2015), si traducono nella proposta di un'etica ecologica e al tempo stesso spirituale; in questo contesto, si vuole prendere in esame principalmente il concetto della cura della casa comune, che viene proposto difatti già nel titolo dell'enciclica *Laudato si': Sulla cura della casa comune* (Papa Francesco, 2015). I temi chiave trattati sono appunto il rispetto e la cura dell'ambiente naturale e delle persone, come anche il rapporto tra Dio, gli esseri umani e il pianeta. «Se noi ci sentiamo intimamente uniti a tutto ciò che esiste, la sobrietà e la cura scaturiranno in maniera spontanea» (Papa Francesco, 2015, p. 13); è necessario accostarsi alla natura con un'apertura allo stupore e alla meraviglia, altrimenti gli unici atteggiamenti che potranno essere presenti saranno solo quelli di dominio, consumo e sfruttamento; ecco perché ogni aspirazione a curare e migliorare il mondo richiede, necessariamente, di cambiare in modo decisivo lo stile di vita, i modelli di produzione e di consumo, e le strutture di potere che reggono le società.

Per ciò che riguarda la cura degli ecosistemi, questa richiede uno sguardo lungimirante, che sappia andare aldilà dell'immediato, perché mirando esclusivamente a un profitto economico facile e rapido si provocano danni molto più elevati del beneficio economico che si può ottenere. Nell'Enciclica, Papa Francesco (2015) riflette su come alcuni Paesi siano riusciti a portare avanti delle esperienze virtuose, in relazione al miglioramento dell'ambiente naturale, e ne propone alcuni esempi: il risanamento di fiumi inquinati per tanti decenni, il recupero di boschi autoctoni, le opere di risanamento ambientale per l'abbellimento dei paesaggi, i progressi compiuti nella produzione di energia non inquinante, come anche nel miglioramento dei trasporti pubblici. Ovviamente, tutte queste azioni non sono in grado da sole di risolvere i problemi globali, eppure la loro potenza sta nella conferma del ruolo dell'essere umano come attore capace di interventi positivi: l'uomo è creato per amare e in mezzo ai propri limiti possono fiorire gesti di generosità, solidarietà e cura.

Il semplice fatto di riconoscersi come esseri umani muove le persone a prendersi cura dell'ambiente, della natura e dei più fragili. L'azione di custodia, che comprende il proteggere, il curare, il preservare, il conservare, il vigilare, implica una relazione di reciprocità responsabile tra l'essere umano e la natura; infatti, ogni singolo, come anche ogni comunità, ha il dovere di tutelare la propria terra, rispettare le sue leggi, i suoi delicati equilibri e preservarne la fertilità per le generazioni future.

Nella proposta dell'ecologia integrale di Papa Francesco (2015), è richiesto l'impegno dell'essere umano in azioni di cura verso la natura, l'ambiente e l'ecosistema, verso le culture, verso i più fragili e i più deboli, verso il proprio corpo e verso il futuro che si lascerà alle prossime

generazioni. In questa prospettiva, l'educazione alla sostenibilità, che molte volte, purtroppo, si limita semplicemente a informare con dati e nozioni, è chiamata a far maturare delle abitudini sane ed ecologiche. È molto nobile educare a prendersi cura del creato attraverso delle piccole azioni quotidiane (ridurre il consumo di acqua, utilizzare il trasporto pubblico, differenziare i rifiuti, avere cura degli altri esseri viventi, piantare alberi, eccetera) fino a renderlo un vero e proprio stile di vita sostenibile. L'educazione alla responsabilità incoraggia l'adozione di comportamenti che hanno un'incidenza diretta e che mostrano il meglio dell'essere umano; ovviamente, non sono azioni che cambiano il mondo o che interrompono la crisi climatica, eppure l'educare a piccole azioni di cura diffonde un bene nella società, restituisce il senso della dignità umana e conduce a una maggiore profondità esistenziale (Papa Francesco, 2015).

La prospettiva di educazione all'ecologia integrale proposta nell'enciclica nel 2015 (Papa Francesco, 2015) trova una profonda risonanza nel pensiero e nella testimonianza di vita di Wangari Maathai (2009), biologa e attivista keniota, che ha ricevuto il premio Nobel per la pace nel 2004⁴⁰. La cura verso il pianeta, nella sua esperienza di vita, risulta emblematica nell'azione di piantare nuovi alberi: questo semplice compito si trasforma in un gesto pedagogico, politico e comunitario al tempo stesso, un vero e proprio atto educativo di rigenerazione e di riappropriazione della propria terra e della propria cultura. Fondando Green Belt Movement⁴¹ nel 1977, viene promossa l'idea di un'educazione alla sostenibilità che unisce giustizia sociale e cura ecologica: donne, bambini e comunità rurali, tutti coloro che si trovavano in situazione di marginalità sono coinvolti in pratiche di riforestazione, empowerment e anche di tutela dei saperi tradizionali (Maathai, 2009). In modo evidente, la sua visione si intreccia con quella degli autori appena analizzati (Papa Francesco, 2015; Mortari, 2020) nel riconoscere che la crisi ambientale è anche una crisi di relazioni, di giustizia sociale e di identità culturale. Prendersi cura della propria terra significa riappropriarsi della propria storia, della propria cultura, delle tradizioni, del proprio legame con la natura e con la comunità.

In questo senso, la cura si conferma non tanto come gesto individuale o dovuto ad un'emozione momentanea, quanto come pratica comunitaria di emancipazione ed empowerment:

⁴⁰ È la prima volta che il comitato per il Nobel prende in considerazione il nesso tra pace – gestione ambientale delle risorse – buongoverno. «L'umanità ha bisogno di ripensare alla pace e alla sicurezza e di lavorare per sviluppare culture pacifiche, puntando a sistemi di governo più democratici, rispettando le leggi e i diritti umani, promuovendo attivamente e consapevolmente la giustizia e l'equità e gestendo le risorse in modo affidabile e responsabile. E questo non solo per il presente, ma anche per il futuro» (Maathai, 2009, p. 237). Per più informazioni sul premio Nobel per la Pace del 2004 conferito a Wangari Maathai, si rimanda al sito ufficiale: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2004/maathai/facts/>

⁴¹ Green Belt Movement è un'organizzazione non governativa che dal 1977 ha piantato oltre 51 milioni di alberi in Kenya. Questa ONG lavora a livello nazionale e internazionale per promuovere la conservazione dell'ambiente naturale, per costruire una resilienza climatica e per responsabilizzare le comunità locali. Sito ufficiale di Green Belt Movement: <http://www.greenbeltmovement.org>

un atto educativo in grado di coniugare tra loro la dimensione ecologica, etica e culturale. «Mentre donne e uomini portano avanti il compito di rivestire questo spoglio pianeta, sappiamo di essere in compagnia di molte altre persone che, da una parte all'altra del mondo, si prendono profondamente cura della nostra bella Terra. Non abbiamo un altro posto dove andare. Quelli che testimoniano il degrado ambientale e le sofferenze che ne derivano non possono permettersi di indugiare a compiacersi dei risultati ottenuti. Perseveriamo nella nostra irrequietezza: se veramente ci carichiamo di questo grosso fardello, non possiamo fare altro che agire. Non possiamo stancarci o cedere. Per le generazioni presenti e per quelle future di tutte le specie, dobbiamo alzarci e camminare!» (Maathai, 2009, p. 238-239). La cura diventa un atto educativo originario, un principio che struttura nuove modalità di abitare il pianeta e di riconoscersi parte del mondo vivente. Nell'atto di prendersi cura della propria terra è racchiuso il significato più profondo possibile di una "casa comune" (Francesco, 2015).

Se tradotta in azioni di responsabilità verso l'altro e verso il mondo, la cura può diventare principio di giustizia sociale, non una giustizia astratta, ma una incarnata nelle relazioni e nelle abitudini quotidiane. Secondo Pulcini (2020), infatti, la cura diventa quella prospettiva etica in grado di denunciare i "mali" dello stile di vita attuale, moderno e capitalistico e di mostrarne l'inadeguatezza di fronte alle nuove sfide poste dalla contemporaneità. «La cura, in altri termini, appare particolarmente efficace nel contrastare le patologie dell'età globale in quanto è essa stessa una forma di vita. La forza dell'etica della cura sta nell'affondare le proprie radici non in precetti normativi o in imperativi deontologici, ma in forme materiali e simboliche di organizzazione della vita e del proprio mondo» (Pulcini, 2020, p. 141-142). In questa prospettiva, l'autrice propone la cura dell'altro distante nel tempo, che nell'ambito della sostenibilità può essere inteso come la cura verso le prossime generazioni e quindi verso il futuro; perdendo ogni forma di contingenza e di episodicità, questa può diventare un'attitudine fondata sulla volontà di impegnarsi in pratiche quotidiane anche in assenza dell'altro, ovvero delle pratiche in cui certamente risiede una promessa di sopravvivenza (Pulcini, 2020).

«L'impegno quotidiano che siamo in grado di offrire oggi, è in altri termini, l'unica prova della nostra determinazione a prenderci cura del mondo e delle generazioni future, l'unica conferma della nostra volontà di mantenere una promessa [...]. La cura per le generazioni future è insomma particolarmente esemplare della cura come forma di vita, poiché richiede una critica immanente delle forme di vita dominanti, un cambiamento radicale della mentalità, l'adozione di pratiche e comportamenti alternativi a partire dall'impegno quotidiano: insomma un diverso modo di pensare il mondo e di stare nel mondo che ispira il nostro agire trasformandone le radici profonde» (Pulcini, 2020, p. 142-143). Il concetto di futuro deve rientrare a pieno titolo nell'orizzonte dell'obbligo morale, in questo modo si sottolinea quanto la necessità di una

responsabilità e di una giustizia che siano intergenerazionali sia ormai oggetto di attenzione ma anche e soprattutto di ampio consenso.

A questo punto, risulta importante sottolineare l'idea di comunità transgenerazionale, che include anche le generazioni più remote e giustifica la decisione di determinate scelte ambientali. Il presupposto alla base è il riconoscere la comunità come fondamento dell'identità, vale a dire che l'obbligo morale di cura e di giustizia nei confronti delle generazioni future può nascere solo dal riconoscersi membri di una comunità transgenerazionale costitutiva della stessa identità. Questa idea viene rafforzata dal fatto che la globalizzazione e la crisi ecologica hanno permesso l'emergere del genere umano, accomunato dalle stesse sfide e dallo stesso destino, e quindi anche chiamato a rispondere agli stessi imperativi morali; la comune esposizione ai rischi dovuti al cambiamento climatico crea oggettivamente un intrinseco legame comunitario (De-shalit, 1995; Pulcini, 2020).

«Una convinzione oggi sentita: che tutto è in relazione, e che la cura autentica della nostra stessa vita e delle nostre relazioni con la natura è inseparabile dalla fraternità, dalla giustizia e dalla fedeltà nei confronti degli altri» (Papa Francesco, 2015, p. 66). La cura, quindi, si traduce in un gesto spirituale e di fratellanza (Papa Francesco, 2015), in un gesto di giustizia (Pulcini, 2020) e di liberazione (Maathai, 2009): prendersi cura del mondo significa prendersi cura della propria terra, delle proprie radici, della propria cultura e delle relazioni.

In conclusione, il percorso attraverso i contributi analizzati finora delinea una cornice teorica coerente per pensare ad una nuova etica ecologica fondata sui principi di cura, responsabilità, rispetto e giustizia verso ogni ente del mondo naturale. L'invito a una nuova etica ecologica proposto da Mortari (2020) è necessariamente trasportato a livello pratico nell'educazione ecologica, che, dunque, si articola nell'educazione a conoscere (imparare a pensare in modo relazionale e sistemico), a pensare (che comporta un atteggiamento metacognitivo), e in un'educazione affettiva, etica, politica e un'educazione alla pace.

Questa educazione ecologica non può ridursi alla trasmissione di informazioni e conoscenze, ma deve integrare abitudini ecologiche e gesti di cura per promuovere un "nuovo" modo di vivere nel mondo e di abitare il pianeta. «L'educazione ecologica concorre allo sviluppo di ogni direzione di possibilità della persona: sensoriale, motoria, cognitiva, affettiva, sociale, politica, etica, estetica, spirituale nella prospettiva della promozione della capacità di prendersi cura del mondo. A partire da questo concetto-cornice si identificano alcune linee di azione educativa.

1. Educare a pensare le questioni prime (che cosa è la natura? qual è il posto dell'essere umano nell'ordine naturale? qual è il modo di conoscere gli elementi del mondo?). [...]

4. Potenziare l'esperienza sensoriale e corporea a contatto con gli elementi del mondo naturale, sia perché la vita sensoriale fornisce le informazioni di base del processo conoscitivo, sia perché il contatto con la natura è essenziale per maturare uno sguardo ecologico sul mondo. [...]

9. Facilitare l'esperienza del piacere estetico e del sentire spirituale che viene dallo stare in un contatto contemplativo con le cose della natura: seguire il colorarsi delle foglie in autunno, osservare come la tortora costruisce con sapienza il nido, ammirare le onde del mare sul finire della tempesta. [...]

11. Guidare ad apprezzare il valore delle cose: dall'opera d'arte, il cui valore è indiscusso al lichene che cresce nelle fessure dei muri.

12. Promuovere la consapevolezza del valore dell'impegno a prendersi cura della natura anche facilitando situazioni di impegno civico. [...]

14. Educare a immaginare modi di abitare la terra ispirati dal principio di cura per ogni ente e di giustizia per tutti i popoli.

Il principio didattico generale a cui si ispirano le linee sopra elencate è quello di organizzare le attività educative in un contatto diretto con la realtà per evitare di rendere insipido ogni processo di apprendimento e rendere invece accessibili non solo problemi e domande vere, ma anche contesti dove fare esperienza diretta di quello che pensiamo e sentiamo, nonché di quello che possiamo fare» (Mortari, 2020, p. 175-177).

Queste linee di azione dell'educazione ecologica e ambientale mirano a sviluppare una sensibilità ecologica radicata nell'esperienza (Mortari, 2020); certamente, questo ragionamento può trovare un terreno fertile nei contesti educativi dedicati all'infanzia e in particolare alla fascia di età da 0 ai 6 anni, perché in questo ambito l'esperienza del prendersi cura dell'ambiente e il rapporto diretto con la natura hanno modo di essere occasioni privilegiate e dense di significato dal punto di vista pedagogico. Nei servizi educativi dedicati all'infanzia, questa prospettiva si traduce in pratiche che valorizzano la relazionalità e l'esperienza incarnata del bambino nel mondo: la cura, in quanto prassi epistemica, diviene anche modalità di conoscenza. Ciò implica il pensare l'educazione come spazio generativo di nuovi stili di vita, in cui la cura, la sobrietà e la reciprocità possano diventare esperienze concrete e quotidiane. Tramite l'osservazione e le esperienze dirette nell'ambiente naturale, si può favorire la nascita di un sentimento di appartenenza alla "casa comune" (Papa Francesco, 2015).

Nel paragrafo successivo, dopo una prima introduzione al concetto di educazione alla sostenibilità, si fornirà un'analisi dei principali quadri teorici di riferimento. Un'attenzione particolare sarà dedicata, in primo luogo, ai contributi che, favorendo l'esperienza diretta nella natura, hanno messo in risalto il valore di un'educazione alla sostenibilità pensata specificamente per l'infanzia, ovvero da 0 ai 6 anni; in secondo luogo, verranno presentati quegli autori che hanno

promosso una prospettiva integrale dello sviluppo umano, tenendo in considerazione la complessità degli ambienti e delle relazioni a questi connesse.

4.3. Quadri teorici di riferimento dell'educazione alla sostenibilità da 0 ai 6 anni

Alla luce di quanto analizzato finora, le riflessioni sul pensiero ecologico e le sue ricadute pedagogiche si configurano come il fondamento teorico per la progettazione di interventi educativi orientati alla sostenibilità e sollecitano, sul piano morale, una riflessione critica sul ruolo e sulla responsabilità dell'educazione alla sostenibilità nella costruzione di futuri possibili e quindi sostenibili.

Pertanto, nel presente paragrafo vengono richiamati e discussi alcuni riferimenti fondamentali dal punto di vista pedagogico, attraverso l'analisi delle riflessioni di Dewey (2004, 2014), Montessori (2008), Malaguzzi (2024) e Bronfenbrenner (1986), i cui contributi, pur collocandosi in contesti storici e teorici differenti, hanno offerto e continuano ad offrire chiavi interpretative convergenti per comprendere l'educazione come processo relazionale, situato e profondamente intrecciato con l'ambiente di vita.

L'educazione alla sostenibilità non è riducibile all'assimilazione di nuovi contenuti sulla crisi climatica o allo svolgimento di nuove attività; essa rappresenta lo strumento per lo sviluppo di un comportamento responsabile, critico, propositivo verso il contesto ambientale, naturale e umano, nell'ottica della sostenibilità e infatti richiede un mutamento culturale. L'obiettivo principale dell'educazione alla sostenibilità dovrebbe essere la realizzazione di un cambiamento di rotta, dalla dominazione della natura all'armonia, nella prospettiva di coesistenza tra l'uomo e la natura in un mondo interdipendente. Dunque, ciò si riconduce, inevitabilmente, a una concezione sistemica dell'ambiente e quindi anche dell'educazione stessa; è in quest'ottica che occorre riconoscere come ogni evento e situazione potenzialmente problematica necessitano di essere interpretati come facenti parte di un tutt'uno (Carnevale, 2005).

Dal momento in cui si prende in considerazione che l'ambiente e le sue dinamiche, con le varie relazioni che le caratterizzano, sono inscindibili, è possibile scorgere il nesso tra ecologia ed educazione: quest'ultima può prendere avvio e svolgersi proprio perché esiste la natura e di conseguenza l'ambiente può essere definito come una componente strutturale dell'educazione, come un suo momento qualificante. È proprio la dimensione ambientale che rimarca la necessità dell'educazione come costante compagna dell'uomo nei suoi perenni sforzi di trasformazione migliorativa (Marescotti, 2000). Questa prospettiva trova un ulteriore approfondimento nelle riflessioni di David Orr (1990), il quale sostiene che ogni educazione è un'educazione ambientale;

questa affermazione evidenzia come in ogni processo educativo, in modo esplicito o implicito, si plasmi la relazione degli individui con l'ambiente (Orr, 1994).

Di conseguenza, l'educazione non può prescindere dalla dimensione ambientale, poiché ogni insegnamento contribuisce a costruire una visione del mondo che integra o, al contrario, esclude il legame con la natura, influenzando così la percezione della relazione e quindi dell'interdipendenza tra uomo e ambiente.

Nell'educazione dei più piccoli, la sfida educativa attuale si percepisce come reale e urgente: i servizi educativi e chi vi opera sono chiamati a costruire nuove prospettive e buone pratiche nella direzione della sostenibilità; in questi contesti, non solo ci si prende cura dei bambini, ma è la scuola stessa che può diventare uno strumento di crescita per le famiglie e un luogo di incontro e di partecipazione per la società. I servizi educativi operano nell'attuale contesto complesso e in continuo movimento e proprio per questo sono chiamati a stabilire e consolidare l'alleanza educativa con le famiglie, ad operare in continuità con il territorio e a promuovere e diffondere i valori etici e morali irrinunciabili, come quelli riguardanti il rispetto per la natura, l'educazione ambientale e la sostenibilità (MIUR, 2017). In particolare, per quanto riguarda l'educazione e cura dei bambini da 0 ai 6 anni, i servizi educativi per l'infanzia rappresentano degli ambienti educativi che permettono ai piccoli e alle relative famiglie di vivere esperienze concrete e significative, di sperimentare attività accuratamente progettate per loro e di sentirsi parte di un mondo di relazioni e di interazioni (Aluffi Pentini, 2021; Cozzi & Aluffi Pentini, 2020). In questo contesto, un'educazione all'aperto offre al bambino la scoperta del movimento in libertà, la possibilità di esplorare e di superare ostacoli e giochi sempre nuovi o imprevisti da condividere; è necessario favorire il contatto diretto con la natura, in quanto per i più piccoli ciò costituisce un'opportunità di crescita e di sviluppo sia dal punto di vista ludico e ricreativo e sia a livello formativo (Penso, 2023).

Le esperienze a contatto con la natura favoriscono l'interiorizzazione di apprendimenti significativi, proprio perché «a caratterizzarle è la partecipazione di corpo, anima e pensiero; il fare, il sentire e il pensare attraverso sensazioni, emozioni e riflessioni generano conoscenza perché ancorano il momento vissuto a obiettivi dotati di senso che chiamano in causa direttamente ognuno dei partecipanti, agendo come spinta alla motivazione a prendervi parte. Il corpo si muove, sperimenta e impara nel confronto con il diverso da sé, tra il rischio e sfida, in una dimensione avventurosa portatrice di emozioni e generatrice di apprendimenti per errori e successi, e così allena le capacità attentive, di concentrazione e resistenza allo sforzo, la fatica, la frustrazione» (Di Michele & Nottari, 2025, p. 23).

La globalità dell'esperienza in natura offre opportunità di apprendimento plurime; difatti, gli effetti possono essere riconducibili all'acquisizione di «competenze didattiche, motorie e

linguistiche, autonomie, capacità di pianificazione e decisione, di *leadership* e *problem solving*, di collaborazione, decentramento ed empatia con la riduzione di comportamenti antisociali e disfunzionali, nonché di un'attitudine alla problematizzazione che si traduce in interessamento e partecipazione, desiderio di continuare a imparare rifuggendo posizioni di giudizio definitivo e chiuso al confronto e al dialogo. [...] L'apprendimento avviene, così, attraverso una scoperta ogni volta rinnovata e unica, in grado di stupire, stimolando gioia, divertimento, senso di libertà e creatività» (Di Michele & Nottari, 2025, p. 24-25, corsivo nell'originale). In definitiva, vivere esperienze a contatto con la natura non solo favorisce un buono sviluppo fisico, cognitivo, affettivo e sociale, ma contribuisce anche a generare benessere e salute e getta le basi per l'acquisizione di quell'attitudine di cura della verso il mondo della vita, in tutte le sue forme (Di Michele & Nottari, 2025).

Grazie a questa premessa rispetto al concetto di educazione alla sostenibilità, avendo cercato di evidenziarne anche le caratteristiche nell'età dell'infanzia, si intende continuare il paragrafo con un approfondimento sui quadri teorici di riferimento per fornire le fondamenta pedagogiche al discorso.

Infatti, di seguito, si proseguirà analizzando il pensiero di alcuni autori che, seppur da diverse prospettive, hanno contribuito a costruire una visione dell'educazione come esperienza ecologica, interpretando l'educazione ambientale come parte della formazione integrale dell'essere umano, che ha inizio già nella più tenera età; inoltre, questi stessi autori hanno riconosciuto nel contesto naturale non solo un ambiente di vita fondamentale per un sano sviluppo fisico e psichico, ma anche un momento formativo che promuove la consapevolezza del sé e degli altri, del proprio corpo e del proprio movimento, l'apprendimento delle regole, l'espressione libera e spontanea e la conoscenza del mondo (Penso, 2023).

Innanzitutto, si vuole presentare la riflessione di Dewey (2004, 2014) sull'esperienza educativa e sulla relazione tra individuo e ambiente, in quanto questa rappresenta una base teorica solida per comprendere il significato profondo di un'educazione ambientale orientata alla sostenibilità. L'educazione viene concepita come un processo dinamico, cioè di interazione continua tra soggetto e ambiente; allo stesso modo, l'ambiente non viene inteso come uno sfondo dove avviene il momento formativo, bensì come un fattore educativo attivo e che per questo contribuisce in modo diretto alla costruzione della conoscenza.

Dewey pone le basi per una pedagogia fondata sull'esperienza, egli infatti sostiene che ogni educazione avviene attraverso l'esperienza, *Learning by doing*. Questa espressione racchiude l'essenza della teoria pedagogica elaborata da Dewey (2004). Un apprendimento esperienziale è caratterizzato sia dalla realtà che il bambino osserva ed esplora in modo spontaneo e sia da quanto l'adulto riesce a predisporre per lui per stimolare lo spirito di osservazione e di ragionamento.

Un'esperienza significativa è un'esperienza di valore, che non solo insegna al bambino qualcosa di nuovo ma anche lo rende curioso di continuare a sperimentare e ad approfondire ciò che lo circonda. Infatti, è importante che ogni esperienza sia posta in continuità con la precedente e con la successiva. Questa modalità di apprendimento, se utilizzata con bambini dell'infanzia, insegna loro a riflettere prima e programmare un'azione dopo, in questo modo apprendono a pensare con una mentalità scientifica (Aluffi Pentini, 2025).

Ovviamente, non tutte le esperienze sono delle esperienze educative: infatti, ne esistono alcune definibili come diseducative, in quanto limitano il campo della futura esperienza; «Tutto dipende dalla *qualità* della esperienza che si ha» (Dewey, 2004, p. 12, corsivo nell'originale), e per qualità dell'esperienza si intende non solo il suo apprezzamento o meno nell'immediato, ma più che altro l'influenza che questa può avere nel futuro e quindi l'effetto che può esercitare sulle esperienze successive (Dewey, 2004).

Con la sua teoria, Dewey (2004, 2014) ha contribuito a sostenere e a promuovere l'importanza dell'educazione all'aperto; dal momento in cui egli interpreta l'esperienza come un rapporto continuo tra l'uomo e l'ambiente, egli conferisce al bambino non più il ruolo di spettatore passivo, ma lo rende protagonista del momento educativo: il piccolo può interagire con il mondo che lo circonda attraverso l'esperienza diretta e l'esplorazione concreta; in questo modo, si viene a realizzare quella concezione dell'apprendimento che passa necessariamente attraverso il fare (Penso, 2023). Nei contesti educativi dedicati all'infanzia, la pedagogia di Dewey stimola la creazione di ambienti di apprendimento con l'obiettivo di esplorare e conoscere la realtà attraverso la curiosità, l'azione e la riflessione condivisa. L'esperienza, infatti, diventa un momento riflessivo, composto dunque allo stesso tempo dal pensare e dal fare; in questo modo, il bambino ha la possibilità di agire come un soggetto attivo e il gioco o l'attività manuale diventano quindi la pratica educativa fondamentale (Di Michele & Nottari, 2025).

A questo si ritiene utile sottolineare il ruolo che l'adulto dovrebbe ricoprire durante la progettazione e lo svolgimento di attività di educazione alla sostenibilità: in questa prospettiva, l'adulto diventa responsabile della predisposizione e della preparazione di esperienze che offrano al bambino l'opportunità di rendere progettabili e realizzabili i propri propositi e i propri desideri; solo in questo modo si può contribuire alla costruzione del senso di autoefficacia del bambino (Aluffi Pentini, 2025).

Anche Maria Montessori (2008) contribuisce in modo determinante alla costruzione di un quadro teorico per l'educazione alla sostenibilità: il suo pensiero e il suo impegno nell'ambito dell'educazione infantile sono fondamentali nella storia della pedagogia. Il principio alla base del suo pensiero è il promuovere la libertà del bambino; infatti, celebre è la frase "Aiutami a fare da solo". L'autonomia consente al bambino lo sviluppo delle manifestazioni spontanee, che già sono

presenti nelle sue leggi naturali. Dato che il bambino vi trascorre un gran numero di ore ogni giorno, nelle Case dei Bambini⁴², ovvero le scuole per l'infanzia fondate da Maria Montessori, l'ambiente è sempre curato e infatti viene riconosciuta la sua grande importanza per la formazione e lo sviluppo dei piccoli (Penso, 2023). Dunque, l'ambiente è caratterizzato da un potere educativo diffuso, perché può rivelarsi come uno strumento utile ed efficace per proporre varie e differenti situazioni e per permettere al bambino di esplorare, sperimentare e apprendere; quindi, l'ambiente viene riconosciuto come maestro e la natura come il primo educatore.

«Nel nostro tempo e nell'ambiente civile della nostra società, i bambini, però, vivono molto lontani dalla natura ed hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa o di averne una esperienza diretta. [...] Il concetto però di “vivere” nella natura è il più recente acquisto dell'educazione. Infatti il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura. [...] Ma se i bambini sono a contatto con la natura, allora avviene la rivelazione della loro forza» (Montessori, 2008, p. 73-76, corsivo nell'originale). Queste parole tutt'oggi risultano vere ed attuali: infatti, i bambini hanno un gran bisogno di vivere la natura in tutti i suoi aspetti e per loro non è sufficiente osservarla dall'esterno o semplicemente essere esposti all'aria libera; piuttosto, è necessario riportare i bambini ad avere un'esperienza diretta primaria, «perché l'esperienza è il mezzo che consente di penetrare fino al cuore della natura» (Penso, 2023, p. 41).

In modo concorde ai motivi appena esposti, in tutte le Case dei Bambini è presente un piccolo giardino, per giocare, correre, esplorare, occuparsi delle piante; il bambino, infatti, essendo un grande osservatore spontaneo della natura, ha necessariamente bisogno di avere a sua disposizione del materiale naturale su cui agire e degli esseri viventi con cui sperimentare quelle cure premurose, già insite nell'istinto naturale (Montessori, 2008). È importante che negli ambienti dei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni si permetta ai bambini di ricollegarsi con la natura, offrendo momenti in cui prendersi cura, osservare la vita degli insetti, coltivare e raccogliere frutti. Il cervello umano, quindi anche quello dei bambini, non può capire ciò che non vive, vale a dire che nessuna descrizione o immagine potrà mai sostituire la lezione sensoriale e vitale offerta dalla natura (Alvarez, 2017).

Oltre all'autonomia e al ruolo dell'ambiente naturale nello sviluppo del bambino, in questo contesto si vuole prendere in esame anche il concetto di educazione cosmica proposto dalla Montessori, con cui si intende una preparazione effettiva delle nuove generazioni a comprendere

⁴² La Casa dei Bambini è uno dei pilastri del metodo montessoriano, è un ambiente di vita in cui i bambini sono liberi di giocare, esplorare e apprendere, manifestando la loro spontaneità e la loro autonomia. In particolare, queste strutture al loro interno si distinguono per l'ordine dell'ambiente, per lo spazio accogliente e luminoso, per la suddivisione in aree tematiche e per la presenza di spazi esterni per il contatto con la natura. I bambini sono raggruppati in classi di età mista, dai 3 ai 6 anni. La prima Casa dei bambini è stata aperta nel 1907 a Roma, nell'allora periferico quartiere di San Lorenzo. Le Case dei Bambini rimangono tutt'oggi una pietra miliare per la storia della cura dell'infanzia, in quanto strumento di trasformazione del mondo.

che l'umanità intera tende a unirsi in un unico organismo; è necessario che si formino uomini e donne consapevoli di questa situazione e che comincino a cooperare e a sentirsi sentimentalmente uniti gli uni verso gli altri, anche i più distanti. Di conseguenza, l'aiuto verso coloro che sono in condizioni di difficoltà deve diventare un interesse di tutti; infatti, la vita dell'uomo dipende dal lavoro di ciascuno (Fresco, 2017). A tal proposito, la Montessori afferma che la funzione vitale del singolo è chiara quando appare che ogni vita è un operaio del bene universale e non un semplice goditore dell'ambiente; in questo modo, tutto è mantenuto in ordine da infiniti agenti di ogni livello biologico di sviluppo, ma solo tutti insieme, uomo compreso, si può contribuire a mantenere l'ordine della natura (Sorge, 1991, come citato in Fresco, 2017).

In conclusione, i principi che emergono dal pensiero montessoriano circa l'educazione cosmica anticipano molti dei concetti oggi riconosciuti come fondamentali e alla base del concetto di sostenibilità, come per esempio il senso di appartenenza, la responsabilità verso gli altri e verso la vita in tutte le sue forme. Eppure, nonostante la grandiosa modernità, nel pensiero della Montessori permane quella concezione che pone l'uomo in una posizione centrale e di supremazia rispetto alla natura, quella prospettiva Ego che, come si è visto nei contributi precedentemente analizzati, è bene che sia progressivamente sostituita con una visione ecocentrica, fondata sull'interdipendenza e sulla reciprocità del rapporto uomo-natura.

Proseguendo con l'analisi del quadro teorico di riferimento, e in continuità con gli approcci finora analizzati, si presenta il contributo di Loris Malaguzzi (2024), il quale sviluppa una visione dell'educazione in cui l'ambiente, le relazioni e la partecipazione comunitaria assumono un ruolo centrale. Profondamente coerente con i principi di educazione ambientale e di educazione per la sostenibilità, questa prospettiva valorizza la relazione bambino-ambiente, quest'ultimo, considerato sia come natura e sia come spazio di gioco e di creatività, viene inteso come uno spazio di co-costruzione, di cura e di responsabilità condivisa. Per Malaguzzi (2024), l'ambiente rappresenta il terzo educatore, proprio perché il bambino non è solo, ma vive le esperienze assieme ai suoi pari e ai suoi educatori. L'ambiente diventa quindi il contesto che educa e ciò presuppone sia che gli educatori prendano in considerazione i fattori sociali, sia la predisposizione di luoghi di apprendimento che possano nutrire lo spazio sociale attorno al bambino. La natura, infine, assume una posizione di centralità: in quanto fonte di esplorazione e di auto-organizzazione, questa costituisce la base per la fantasia e la creatività e inoltre incentiva lo sviluppo di autonomia del piccolo. Il bambino, dunque, impara a conoscere l'ambiente, a padroneggiare la lingua, e a ragionare su se stesso e su probabili errori di percezione (Aluffi Pentini, 2025).

«Le capacità umane e il loro realizzarsi dipendono in modo significativo dal più ampio contesto sociale ed istituzionale in cui l'attività individuale ha luogo» (Bronfenbrenner, 1986, p. 26). Partendo da questa premessa, Bronfenbrenner (1986) propone una nuova prospettiva teorica

circa la ricerca dello sviluppo umano, ovvero l'ecologia dello sviluppo umano (da qui, infatti, il titolo dell'opera del 1986). La novità di questa prospettiva risiede nel concepire allo stesso tempo la persona in via di sviluppo, l'ambiente e l'evolversi dell'interazione tra la prima e il secondo.

L'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio del progressivo adattamento tra l'individuo che sta crescendo e le proprietà mutevoli delle situazioni ambientali in cui la persona vive; l'individuo in via di sviluppo non è considerato come una tabula rasa che l'ambiente plasma, piuttosto è inteso come un'entità dinamica, in divenire all'interno del contesto in cui si trova. Lo sviluppo è concepito come una modificazione permanente del modo in cui il singolo percepisce e si relaziona con l'ambiente; a conferma di ciò, l'interazione tra l'individuo e l'ambiente è considerata bidimensionale, vale a dire caratterizzata dalla reciprocità; in altre parole, l'individuo, inteso come un'entità dinamica, ristruttura l'ambiente a lui circostante e a sua volta è soggetto all'influenza esterna (Santerini, 2019).

In definitiva, con il termine ambiente, dunque, Bronfenbrenner (1986) si riferisce all'ambiente ecologico, ovvero una concezione allargata, più ampia e più differenziata; questo viene presentato come una serie ordinata di strutture incluse l'una nell'altra: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema.

«Un microsistema è uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete» (Bronfenbrenner, 1986, p. 55). Questo primo livello è determinato dalla situazione ambientale⁴³ in cui le persone interagiscono in modo diretto, faccia a faccia (Santerini, 2019).

«Un mesosistema comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo in via di sviluppo partecipa attivamente (per un bambino, ad esempio, le relazioni tra casa, scuola e gruppo di coetanei che abitano nelle vicinanze di casa sua; per un adulto, quelle tra famiglia, lavoro e vita sociale)» (Bronfenbrenner, 1986, p. 60). In definitiva, un mesosistema è un sistema di microsistemi che si forma e si amplia tutte le volte in cui l'individuo in via di sviluppo entra a far parte di una nuova situazione ambientale (Bronfenbrenner, 1986). La persona, infatti, vive e partecipa a più ambienti e il mesosistema pone in interrelazione più microsistemi; per i bambini, una situazione tipica, ad esempio, può essere il sistema scuola-extrascuola: pur essendo separate, le due situazioni ambientali sono collegate e a vicenda si influenzano (Santerini, 2019).

«Un esosistema è costituito da una o più situazioni ambientali di cui l'individuo in via di sviluppo non è un partecipe attivo, ma in cui si verificano degli eventi che determinano, o sono

⁴³ Quando Bronfenbrenner scrive "situazione ambientale" intende un luogo in cui le persone possono facilmente interagire faccia a faccia, come ad esempio la casa, la scuola o il parco giochi (Bronfenbrenner, 1986).

determinati da ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l'individuo stesso» (Bronfenbrenner, 1986, p. 60). L'esosistema è la situazione ambientale più ampia: l'individuo non vi partecipa direttamente, ma comunque la sua vita ne viene influenzata; un esempio potrebbero essere i media di comunicazione, poiché attraverso la televisione o il web si partecipa virtualmente a mondi molto più ampi di quello in cui viviamo (Santerini, 2019). Ponendo l'esempio di un bambino piccolo, l'esosistema potrebbe essere rappresentato dal posto di lavoro dei genitori oppure dalla classe scolastica frequentata dal fratello o dalla sorella maggiore (Bronfenbrenner, 1986).

«Il macrosistema consiste delle congruenze di forma e di contenuto dei sistemi di livello più basso (micro- meso- ed esosistema) che si danno, o si potrebbero dare, a livello di subcultura o di cultura considerate come un tutto, nonché di ogni sistema di credenze o di ideologie che sottostanno a tali congruenze» (Bronfenbrenner, 1986, p. 60). Quest'ultimo è un sistema generalizzato: i livelli che lo caratterizzano vengono uniti nella dimensione comune culturale; un esempio di macrosistema può essere il mondo dei valori, delle tradizioni o delle espressioni, a cui apparteniamo e di cui siamo partecipi (Santerini, 2019).

Lo sviluppo umano è un processo attraverso il quale l'individuo acquisisce dell'ambiente ecologico una concezione più estesa, differenziata e valida; diventa quindi motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a esplorare e scoprire le caratteristiche dell'ambiente stesso, accettandolo o ristrutturandolo. Un orientamento di tipo ecologico dello sviluppo umano viene definito come “interazionista”, poiché in esso «lo sviluppo costruisce il mondo proprio di una persona, ed essa diviene tale nel corso di questo processo» (Bronfenbrenner, 1986, p. 426).

L'apporto della teoria ecologica dello sviluppo umano proposta da Bronfenbrenner (1986) ha una grande ripercussione sulle riflessioni in ambito di educazione ambientale, in quanto questa è chiamata necessariamente a non considerare più solo le pratiche individuali, ma anche le relazioni, gli ambienti e i contesti sociali e culturali che contribuiscono a formare l'esperienza umana e a modellare la crescita e lo sviluppo del bambino.

Dalle prospettive analizzate nel presente paragrafo, l'educazione alla sostenibilità emerge come un processo formativo complesso, costitutivo fondamentale dello sviluppo dell'individuo, sin dalla più tenera età (Penso, 2023), ben radicato nell'esperienza e nella relazione con gli altri e nell'interdipendenza con l'ambiente (Aluffi Pentini, 2021; Carnevale, 2005; Cozzi & Aluffi Pentini, 2020; Orr, 1990, 1994).

In conclusione, si può affermare che l'educazione alla sostenibilità nell'ambito dell'educazione dell'infanzia viene riconosciuta come necessaria (MIUR, 2017; Marescotti, 2000), si fonda sull'esperienza (Dewey, 2004) e sul contatto con la natura (Di Michele & Nottari, 2025); complessivamente, l'ambiente, oggetto fondamentale dell'educazione, per la Montessori (2008) si

definisce come maestro e la natura come primo educatore, per Malaguzzi (2024) diventa il contesto che educa e per Bronfenbrenner (1986) diviene ecologico, fondato sulla relazione con l'individuo.

I quadri teorici analizzati in questo paragrafo concordano nel delineare le basi dell'educazione alla sostenibilità nell'ambito dell'educazione da 0 ai 6 anni, definendola come quella pratica (educativa) che riconosce nell'infanzia non solo il futuro delle società, ma soprattutto il presente vitale su cui investire.

4.4. Verso un modello pedagogico integrato per la sostenibilità nello 0-6

L'educazione alla sostenibilità, soprattutto per la fascia di età da 0 ai 6 anni, non può essere affrontata come un insieme di azioni isolate: il rispetto per la natura, il contatto diretto con l'ambiente naturale, la cura dell'ambiente, la responsabilità verso gli altri, eccetera; come evidenziato dal quadro pedagogico teorico appena analizzato, questa educazione necessita di una visione d'insieme, che implica l'andare oltre le mura scolastiche, oltre l'orario di apertura e chiusura del servizio educativo, oltre il qui ed ora.

Diventa obbligatorio da parte degli educatori saper leggere la vita del bambino, già in tenera età, tenendo in considerazione le varie e differenti reti relazionali in cui il piccolo si trova immerso, come la famiglia, gli educatori, i pari, la comunità locale e così via. In questo modo, l'educazione alla sostenibilità nell'infanzia conferma la prospettiva ecologica proposta da Bronfenbrenner (1986) e si trova coerente anche con gli altri teorici della pedagogia appena presentati (Dewey, 2004; Malaguzzi, 2024; Montessori, 2008).

Al fine di fondare una declinazione dell'educazione alla sostenibilità nell'infanzia, si intende continuare la riflessione teorica iniziata con questo capitolo; si presenta, quindi, il Triangolo del Bambino, ovvero uno strumento concettuale e valutativo che permette agli operatori di analizzare in modo sistemico la vita e le relazioni del bambino. Il programma P.I.P.P.I.⁴⁴, ovvero il Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, non è un progetto, bensì un programma risultato dalla collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università degli Studi di Padova e altre realtà sociali, con l'obiettivo di rendere connesse diverse policy attive e generare nuove pratiche preventive integrate, nell'ambito della vulnerabilità dello sviluppo dei bambini. L'acronimo è un evidente riferimento a Pippi Calzelunghe, la bambina protagonista dell'omonimo romanzo di Astrid Lindgren e dell'omonima serie televisiva viene considerata un esempio di

⁴⁴ Sito ufficiale del Programma P.I.P.P.I.: <https://pippi.unipd.it/mission/>

resilienza e di potenzialità, in quanto capace di vivere serena e felice nonostante le situazioni avverse e le cure poco presenti dei genitori. Il programma P.I.P.P.I. si occupa di:

- Progettazione condivisa: la famiglia e gli operatori insieme si impegnano per progettare i cambiamenti necessari per migliorare le condizioni di vita del bambino;
- Percorsi educativi: si individuano le modalità migliori per il benessere dei bambini e delle loro famiglie;
- Sostegno sociale: si creano delle reti sociali al di fuori del nucleo familiare, per ottenere anche un aiuto nella vita di tutti i giorni;
- Gruppo genitori-bambini: si cerca di creare dei momenti di confronto e di condivisione con le altre famiglie sulle questioni legate all'essere famiglia nella società attuale.

Si può affermare che P.I.P.P.I. può essere considerato come un approccio d'esempio; in particolare, in questo contesto si vuole sottolineare una caratteristica importante di questo programma, proprio perché in linea con le riflessioni presentate sull'educazione alla sostenibilità, ovvero l'essere in grado di integrare la promozione e la protezione dei piccoli e delle loro famiglie, senza mai tralasciare la complessità dei contesti e delle reti relazionali dei bambini, confermando, quindi, i principi dei quadri teorici, etici e culturali analizzati (LabRIEF, 2013).

Lo strumento del Triangolo del Bambino, rappresentato graficamente nella Figura 15, è utile per l'osservazione, l'interpretazione e la valutazione di tre aree, ovvero i bisogni del bambino – le competenze genitoriali – le reti territoriali e il ruolo della comunità.

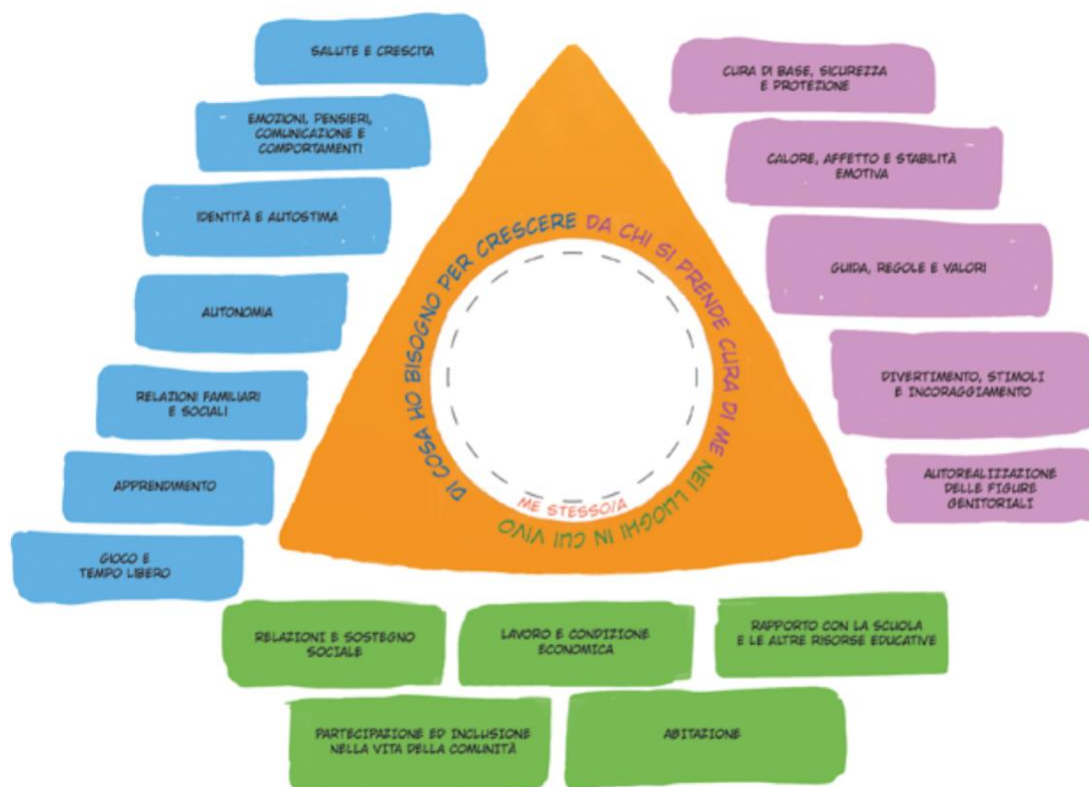


Figura 15. Il modello multidimensionale del Mondo del Bambino (Milani, 2022, p. 64).

L'immagine del triangolo del bambino, proposta nella Figura 15, deve essere utilizzata nella sua completezza concettuale, in modo da poter illustrare le diverse dimensioni generali dei bisogni, della cura e del contesto. Difatti, come si può notare, il bambino viene posto al centro del suo sistema triangolare: il cerchio vuoto centrale con la scritta "me stesso/a" può essere riempito con il nome del bambino, con una sua fotografia oppure con un suo autoritratto; il primo lato del triangolo da analizzare è il sinistro, ovvero quello che riporta i bisogni del bambino: stare bene, riconoscere le proprie emozioni, saperle comunicare, essere consapevole della propria identità, sviluppare l'autonomia, coltivare i propri affetti, apprendere e giocare); il secondo lato è il destro e si occupa di analizzare le cure che il bambino deve necessariamente ricevere e che gli permettono di avere una risposta ai propri bisogni (sentirsi al sicuro e protetto, ben voluto, incoraggiato); il terzo ed ultimo lato del triangolo analizza i luoghi in cui il bambino vive e di conseguenza anche i rapporti sociali all'interno dei quali è coinvolto anche con la sua famiglia (amicizie e parentela, il lavoro, l'abitazione, la scuola, il contesto socio-economico, la comunità, il territorio) (Aluffi Pentini, 2025).

Emblematica è la posizione centrale in cui viene rappresentato graficamente il bambino all'interno del triangolo, in quanto rappresenta il centro della rete di interventi; il programma inizia, si svolge e si conclude lasciando sempre al bambino il centro dell'attenzione. Il modello multidimensionale, proposto nella Figura 15, è dunque da considerarsi come uno strumento

flessibile, con una forma aperta, in grado di adattarsi alle varie situazioni e ai vari soggetti e di assicurare la replicabilità del programma; inoltre, è un prezioso punto di partenza, in quanto favorisce la creatività degli operatori nel progettare e realizzare i vari interventi.

Queste caratteristiche (la centralità del bambino, l'adattabilità e la replicabilità del programma) confermano anche il proposito dell'educazione alla sostenibilità di considerare sempre il bambino al centro del processo di sviluppo, prendendosi cura non solo del piccolo ma anche nel complesso di tutti i suoi ambienti di vita.

In questo contesto, si ritiene importante menzionare la connessione tra i livelli dell'ecosistema di Bronfenbrenner (1986) e i campi d'azione di P.I.P.P.I. che viene riportata ne *Il Quaderno di P.I.P.P.I.* (Milani, 2022). Questo legame risulta estremamente necessario, in quanto, al fine di ottenere un buon lavoro di intervento, sia nell'ambito della fragilità sociale sia nell'ambito dell'educazione ambientale, è necessario non solo progettare con il bambino e la famiglia, ma soprattutto ragionare su tutti i livelli dell'ecosistema; solo così, ogni singola azione educativa progettata e svolta con e per il piccolo risulterà possibile e anche efficace. I quattro livelli proposti da Bronfenbrenner sono rivisti ponendo il bambino al centro del ragionamento, in questo modo: il microsistema comprende i sistemi relazionali in cui il bambino partecipa direttamente, cioè il livello intra- e inter-familiare e il livello intra e interprofessionale; il mesosistema comprende la relazione tra i diversi ambienti e servizi e anche tra le diverse organizzazioni; l'esosistema comprende gli ambienti relazionali, in questo caso il bambino non vi partecipa direttamente, ma comunque ne viene influenzato; per ultimo, il macrosistema comprende i vari fattori sociali, culturali, politici; questi possono influenzare il bambino anche se non è presente un'interazione diretta (Milani, 2022). La prospettiva ecologica dello sviluppo umano diviene non solo fondamentale ma anche fondante ogni tipo di azione educativa, ambientale o di prevenzione.

Nel contesto dei servizi educativi da 0 ai 6 anni, «il triangolo di P.I.P.P.I. è di grande utilità per gli educatori di nido e di scuola dell'infanzia per analizzare e monitorare il benessere di tutti i bambini [...]. Inoltre, alcuni strumenti di P.I.P.P.I. [...] possono aiutare a fare propria una cultura di rete diffusa, che coinvolge gli insegnanti e educatori. Le scuole potranno così partecipare alla tessitura di reti, anche indirizzando i genitori a iniziative territoriali, che rafforzino i legami sociali del quartiere e nella città, una prospettiva di *community education*» (Aluffi Pentini, 2025, p. 301, corsivo nell'originale). È proprio questo lavoro insieme al territorio e per il territorio a fare la differenza: non si può educare non coinvolgendo genitori e territorio; soprattutto per quanto riguarda l'educazione e cura della prima infanzia, si rende imperante l'indicazione di non ignorare il ruolo determinante dei tessuti familiari e dei legami sociali con il quartiere. Solo in quest'ottica, si possono valorizzare le esperienze e le conoscenze di tutti i membri della comunità, non lasciando nessuno indietro o escluso e promuovendo lo sviluppo personale e sociale di ciascuno: in questo

modo, si restituisce il senso più profondo del lavoro educativo svolto nei servizi educativi da 0 ai 6 anni.

In conclusione, tanto il modello multidimensionale del mondo del bambino, analizzato in questo paragrafo, quanto l'educazione alla sostenibilità nella fascia di età da 0 ai 6 anni devono radicarsi nell'insieme della rete di relazioni e non solo nel singolo contesto educativo; difatti, tutte le caratteristiche del Programma P.I.P.P.I. confermano questa prospettiva pedagogica che vede il bambino al centro della complessa visione ecologica, come nodo di relazioni sociali ed educative.

Seconda parte

LA RICERCA SUL CAMPO

CAPITOLO 5

Impostazione metodologica e obiettivi della ricerca

5.1. Introduzione

La seconda parte della tesi viene dedicata alla ricerca sul campo; in particolare, nel presente quinto capitolo, si vuole illustrare l'impianto metodologico che ha guidato l'intero percorso e inoltre fornire le direzioni entro cui sono stati interpretati poi i risultati della ricerca nei capitoli successivi.

È bene precisare che il presente progetto di dottorato è vincolato dal Decreto Ministeriale n. 351 del 9 aprile 2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022) e dal PNRR⁴⁵ (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021), appartenente all'Investimento I.4.1 - Borse dottorati generici ricerca del PNRR. Di conseguenza, nell'arco dei 36 mesi di borsa di studio del dottorato, in modo obbligatorio, è stato previsto lo svolgimento di nove mesi di stage di ricerca presso un'impresa, centro di ricerca o pubblica amministrazione (compresi musei, istituti del Ministero della Cultura, archivi, biblioteche) e dai 6 ai 18 mesi di ricerca all'estero.

Per questi motivi, nel presente capitolo, si cercherà di rendere conto della struttura del progetto di ricerca e del percorso tracciato, anche in relazione ad entrambe le condizioni dettate; si cercherà, quindi, di evidenziarne il vincolo e la connessione con gli obiettivi specifici della ricerca.

Il capitolo si apre con la definizione delle domande di ricerca e delle ipotesi di lavoro, ovvero quegli assunti che hanno orientato lo sviluppo del progetto. In seguito, si affrontano gli obiettivi, esplicitando come il disegno di ricerca sia stato tradotto nella pratica; infine, si presenta anche l'articolazione del progetto. Per ciò che riguarda la metodologia della ricerca utilizzata, nel paragrafo 5.4, si definiscono le caratteristiche essenziali della ricerca-azione, in modo da poter comprendere poi la struttura metodologica del presente progetto di ricerca. In seguito, si presentano gli strumenti utilizzati, in particolare l'osservazione partecipante e i questionari, al fine di chiarirne tanto l'utilizzo, quanto l'utilità rispetto ai risultati che gli stessi hanno permesso di raggiungere. Infine, il capitolo si conclude con una descrizione dei tempi e delle fasi che hanno definito e scandito il ritmo del progetto durante l'intero arco dei tre anni di dottorato. In questo

⁴⁵ Per PNRR, si intende il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, ovvero il Programma con cui il Governo gestisce i fondi provenienti da Next generation EU, finanziato dall'Unione Europea; infatti, l'obiettivo del PNRR è quello di rilanciare l'economia italiana dopo la pandemia del 2020 (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021).

modo, si cercherà di presentare il percorso svolto, rendendo chiara ciascuna tappa che ha caratterizzato l'andamento della ricerca.

In conclusione, l'obiettivo generale del quinto capitolo è quello di esplicitare gli assi portanti della ricerca, stabilendo gli obiettivi, la metodologia, i tempi e le fasi del progetto, in modo tale da poter comprendere al meglio i risultati e le conclusioni che saranno presentati poi nei capitoli successivi.

5.2. Domande di ricerca e ipotesi di lavoro

Il progetto di ricerca mira a esplorare e rafforzare la capacità dei servizi educativi per l'infanzia di divenire spazi di apprendimento innovativi e di riferimento nel campo dell'educazione alla sostenibilità; infatti, il presente progetto è finalizzato alla sistematizzazione e all'implementazione di buone prassi di educazione alla sostenibilità, mediante un lavoro di ricerca-azione.

Pertanto, la finalità ultima del progetto è quella di promuovere l'educazione alla sostenibilità nei servizi educativi che si occupano della fascia di età da 0 ai 6 anni, tramite l'analisi dei bisogni formativi che caratterizzano i vari aspetti della vita delle famiglie e il coinvolgimento di tutta la comunità educante e del territorio in cui il servizio opera; infine, tramite la presente ricerca si intende sviluppare una maggiore sensibilità rispetto ai temi del progetto presso le giovani famiglie, il quartiere in cui abitano e ovviamente i servizi educativi 0-6.

Di seguito, si presenta la domanda di ricerca che ha guidato tutto il progetto sin dal suo inizio, per poi passare alla spiegazione dell'ipotesi di lavoro e della sua impostazione.

Per la definizione della domanda di ricerca, si è partiti innanzitutto dall'analisi della letteratura istituzionale, scientifica e pedagogica riguardante le tematiche principali del presente progetto; in particolare, l'inquadramento teorico presentato nella prima parte di questa tesi (ovvero nei capitoli 1 – 2 – 3 – 4) ha permesso di centrare e di definire il focus della ricerca, che di seguito si presenta per punti:

- Esplorare quali processi e quali pratiche educative favoriscano lo sviluppo di competenze in materia di sostenibilità, sin dalla più tenera età.
- Analizzare le modalità con cui i contesti educativi possano operare per favorire una sensibilizzazione in merito ai benefici e alle opportunità dell'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile, compresa l'educazione e la cura della prima infanzia, in quanto fase cruciale dello sviluppo.

- Indagare quale ruolo svolgano attualmente le reti cooperative e le collaborazioni tra i servizi educativi, la comunità scolastica, il territorio e la comunità accademica per la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione in materia di sostenibilità, protezione dell'ambiente e biodiversità.
- Approfondire quelle buone pratiche individuate inerenti all'insegnamento e all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile, cercando di evidenziarne le caratteristiche principali e gli elementi utili alla progettazione e all'implementazione delle attività di intervento.

Sulla base delle aree di interesse appena descritte, in merito all'ambito principale del progetto e in linea con la letteratura istituzionale, normativa, scientifica e pedagogica analizzata, è stato possibile definire la domanda di ricerca, che ha guidato tutto il percorso del progetto e che di seguito viene riportata integralmente:

Quale ruolo svolgono attualmente e quale, invece, potrebbero svolgere i servizi educativi per la fascia di età da 0 ai 6 anni rispetto alle questioni riguardanti: l'adozione di uno stile di vita sostenibile da parte di tutta la comunità educante, ovvero gli attori che vivono la quotidianità della vita del bambino, e la promozione di una sensibilizzazione e di una consapevolezza rispetto alle tematiche urgenti della transizione verde ed ecologica?

La definizione della domanda di ricerca ha consentito, poi, di stabilire l'ipotesi di lavoro del presente progetto, esplicitandone tre direzioni a partire dalle quali è stato progettato l'intero lavoro. I tre rami di applicazione sono da intendersi come dei punti che devono essere raggiunti insieme, anche se non nello stesso momento; è bene sottolinearne quindi l'interdipendenza che li lega: ciascuna direzione dell'ipotesi di lavoro è connessa alle altre e di conseguenza ognuna influenza il raggiungimento delle altre. In questo senso, nella realizzazione di ciascuno dei tre rami di applicazione, sempre si è tenuta in considerazione l'interdipendenza che li tiene legati.

Di seguito, si presenta l'ipotesi di lavoro nelle sue tre direzioni di applicazione:

1. Valorizzare le potenzialità già presenti del sistema educativo 0-6 e di tutta la comunità educante, per ciò che concerne l'alfabetizzazione essenziale della cittadinanza, attuale e futura, in ordine ai temi connessi all'educazione ambientale, alla transizione verde e sostenibile, al pensiero ecologico e quindi in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015).
2. Analizzare e consolidare la collaborazione attiva tra i servizi educativi per la fascia di età da 0 ai 6 anni e il mondo accademico, relativamente al contesto specifico della

città di Roma, al fine di sperimentare un modello di sensibilizzazione, di informazione e di formazione che possa essere valutabile, riproducibile e integrabile all'interno dei percorsi formativi e di aggiornamento continuo per gli educatori professionali socio-pedagogici, ad indirizzo specifico per i servizi educativi della prima infanzia.

3. Consolidare, migliorare o innescare quella rete di collaborazioni attive tra i servizi educativi per l'infanzia e le realtà locali dei territori in cui sono immersi, in modo tale che siano le collaborazioni stesse a favorire e incentivare l'impegno verso una transizione ecologica e sostenibile, riferendosi alla sostenibilità nel suo significato più profondo e complesso.

L'esplicitazione della domanda di ricerca e dell'ipotesi di lavoro, nelle sue tre direzioni, ha impegnato tutto il primo periodo della ricerca di dottorato; grazie a questo lavoro, è stato quindi possibile circoscrivere l'ambito di applicazione e il focus della ricerca.

Attraverso la realizzazione degli appena citati orientamenti del progetto, si prevede che i servizi educativi 0-6, quali primi luoghi di accoglienza e di istruzione, possano essere riconosciuti come degli avamposti di buone pratiche in materia di educazione alla sostenibilità, di transizione verde e sostenibile, di consapevolezza ambientale e di pensiero ecologico.

5.3. Obiettivi e articolazione del progetto

Dopo aver presentato la domanda di ricerca e l'ipotesi di lavoro, si intende proseguire il presente capitolo con un'ulteriore descrizione del progetto, ovvero delineando gli obiettivi che hanno caratterizzato la presente ricerca.

In particolare, se si guarda alla metodologia utilizzata, ovvero la ricerca-azione, questa presenta due obiettivi principali: ovvero l'acquisizione di nuove conoscenze e il miglioramento dell'esistente; infatti, esistono due tipologie di obiettivi diversificate: la prima di formazione o di perfezionamento, e la seconda di trasformazione delle situazioni sociali complesse, ovvero di emancipazione ed empowerment degli attori (Aluffi Pentini, 2001). Nello specifico, gli obiettivi del presente progetto, legati alla metodologia utilizzata, saranno oggetto di analisi e di discussione nel paragrafo 5.4.

Invece, di seguito, si presentano i tre obiettivi del presente progetto, i quali cercano di rispettare e soddisfare la distinzione appena presentata:

1. Rilevare lo stato di sensibilità e quindi i relativi bisogni educativi e formativi dei servizi che lavorano con la fascia di età da 0 ai 6 anni, rispetto alle tematiche principali dell'educazione alla sostenibilità e della transizione ecologica; per ragioni logistiche, si intende prestare particolare interesse ai servizi educativi 0-6 che lavorano nel territorio del Comune di Roma Capitale.
2. Avviare una collaborazione con un servizio educativo 0-6 specifico del Comune di Roma Capitale sia al fine di svolgere lo stage di nove mesi previsto dal D.M. 351 del 9 aprile 2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022), sia con l'obiettivo di analizzare, approfondire e sperimentare quali buone pratiche di educazione alla sostenibilità hanno la capacità di rendere i bambini protagonisti, le famiglie coinvolte e il quartiere una parte integrante del percorso di sviluppo.
3. Realizzare e sperimentare un modello socio-pedagogico integrato di sensibilizzazione, informazione e formazione sui temi della transizione ecologica e dell'educazione alla sostenibilità, in grado di contribuire alla formazione continua degli educatori, degli insegnanti e dei coordinatori dei servizi educativi 0-6 e di integrare la formazione universitaria dei futuri educatori socio-pedagogici e insegnanti a indirizzo specifico della fascia da 0 ai 6 anni. Si intende basare il modello di sensibilizzazione, informazione e formazione in questione su tre tipologie di azioni, definite meglio più avanti: informative e formative (per il personale educativo, scolastico, di coordinamento e per le famiglie); ludiche, ricreative e didattiche (per i bambini); strategiche (per ciò che concerne la collaborazione degli asili e dei servizi per l'infanzia con le realtà locali e le aziende esterne).

Tenendo in considerazione al contempo la domanda di ricerca, l'ipotesi di lavoro e gli obiettivi, di seguito, si intende delineare l'articolazione del presente progetto, ovvero una descrizione della sua struttura interna; infatti, si definiscono i soggetti coinvolti, i contesti territoriali in cui è stato possibile agire, le attività previste, gli strumenti, la documentazione del processo e le ricadute attese.

Innanzitutto, per ciò che riguarda la sua articolazione, il progetto ha avuto inizio con una prima analisi della letteratura di riferimento relativa all'educazione alla sostenibilità da 0 ai 6 anni e parallelamente con lo stage presso un servizio educativo 0-6 di Roma, il quale ha costituito uno spazio di osservazione privilegiato. È bene precisare che il servizio 0-6 coinvolto comprende sia l'asilo nido che la scuola dell'infanzia, caratteristica che si è rivelata essenziale sia ai fini dello svolgimento dello stage obbligatorio, sia al fine di poter sperimentare e valutare quali buone pratiche possano essere ritenute tali nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità. Durante il

periodo di stage all'interno del servizio educativo 0-6, è stato possibile coinvolgere tutta la comunità scolastica come anche le imprese e le realtà del quartiere, con l'obiettivo di rendere la sostenibilità un punto di incontro e di sviluppo delle collaborazioni. Successivamente, è stato possibile avviare una fase di raccolta e di analisi dei dati, utili al fine di supportare la ricerca con dati qualitativi e quantitativi; sulla base delle rilevazioni raccolte, è stata organizzata una proposta formativa indirizzata al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 e contemporaneamente, è stato svolto il periodo di ricerca all'estero, previsto in modo obbligatorio dal D.M. 351 del 9 aprile 2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022) della durata di sei mesi.

Per completare la presentazione dell'articolazione del progetto, di seguito, si propone la Tabella 2, in cui si presentano brevemente le fasi della ricerca, che saranno poi trattate in modo più approfondito nel paragrafo 5.6.

Tabella 2. Presentazione sintetica dell'articolazione della ricerca.

Fase	Denominazione	Descrizione sintetica
1	<i>Ricognizione della letteratura</i>	Analisi critica della letteratura istituzionale, normativa, scientifica e pedagogica nazionale e internazionale di riferimento sui temi dell'educazione alla sostenibilità, dei servizi educativi 0-6 e della formazione del personale educativo, finalizzata alla costruzione del quadro teorico e concettuale di riferimento per la presente ricerca.
2	<i>Stage presso servizio educativo 0-6 di Roma</i>	Esperienza di osservazione partecipante e di immersione nel contesto di un servizio educativo 0-6 del Comune di Roma Capitale, con l'obiettivo di studiare e comprendere l'organizzazione, le pratiche educative e i bisogni formativi emergenti del personale coinvolto.
3	<i>Rilevazione dei dati</i>	Raccolta dei dati empirici attraverso la somministrazione di due questionari rivolti al personale educativo e scolastico e ai genitori, con l'obiettivo di rilevare percezioni, bisogni, rappresentazioni e pratiche educative connesse alle tematiche principali del progetto.

4	<i>Analisi dei dati</i>	Elaborazione e analisi dei dati quantitativi e qualitativi raccolti, finalizzate all'interpretazione dei risultati e all'individuazione di criticità, potenzialità e piste di approfondimento per organizzare le fasi ultime della ricerca.
5	<i>Realizzazione di un modello di formazione</i>	Progettazione e realizzazione di un percorso di formazione rivolto al personale educativo e scolastico 0-6, costruito a partire dai risultati emersi dall'analisi dei dati e orientato alla sensibilizzazione e allo sviluppo di competenze in materia di sostenibilità.
6	<i>Periodo di ricerca all'estero</i>	Svolgimento di un periodo di ricerca all'estero della durata di sei mesi, finalizzato all'approfondimento teorico-metodologico, al confronto con altri contesti di ricerca e all'ampliamento della prospettiva internazionale sul tema indagato.

Per ciò che ha riguardato il contesto di svolgimento della ricerca, è stato individuato il territorio del Comune di Roma Capitale; questa scelta è dovuta principalmente all'intenzione di rispondere ad alcune esigenze di tipo metodologico e operativo. Circoscrivere il campo d'azione in questo contesto ha consentito alla ricercatrice di sviluppare un contatto diretto e una relazione in prima persona con gli attori coinvolti; oltretutto, questa scelta ha anche reso più agevole l'interazione faccia a faccia. Questi elementi si sono rivelati come decisivi nell'impostazione metodologica della ricerca. Se limitare l'osservazione a un'area geografica circoscritta è risultato efficace e positivo, la vastità e la complessità del Comune di Roma Capitale sono diventati un potenziale limite per la ricerca; difatti, l'area risulta talmente estesa da non poter essere analizzata in modo uniforme, altrimenti si otterrebbe solo una perdita della profondità dei dati raccolti. Questi motivi hanno spinto la ricercatrice a preferire la concentrazione di alcune fasi della ricerca in un sotto-territorio del Comune di Roma Capitale, ovvero un suo Municipio, all'interno del quale è stato possibile: realizzare lo stage, approfondire le caratteristiche del contesto, osservare la

quotidianità delle pratiche educative e approfondire le dinamiche relazionali, sia a livello istituzionale sia a livello privato e aziendale.

Per ciò che concerne l'articolazione operativa della ricerca, sono state svolte varie attività, come già anticipato nell'obiettivo 3 del progetto. Innanzitutto, all'interno del servizio educativo 0-6 eletto come sede dello stage, durante lo svolgimento dei nove mesi previsti, è stato possibile osservare e partecipare alla realizzazione di:

- Attività ludiche, didattiche e ricreative sul tema della sostenibilità, con l'obiettivo di rendere i piccoli i veri protagonisti delle esperienze, di affrontare tematiche complesse con un linguaggio alla portata dei bambini e di coinvolgere anche le loro famiglie.
- Attività informative principalmente pensate per rendere edotto il personale educativo, scolastico e di coordinamento riguardo ai riferimenti normativi e agli orientamenti pedagogici sulle tematiche principali del progetto, prevedendo anche la possibilità di rendere partecipi anche i genitori dei bambini di alcuni momenti di informazione.
- Attività strategiche orientate a esplorare e migliorare la rete di collaborazioni attive con le realtà locali, ovvero del quartiere o del Municipio in cui si colloca il servizio 0-6; in questo modo, è stato possibile promuovere la realizzazione o il consolidamento di buone pratiche e anche l'avvio di un dialogo e quindi di un'alleanza con il territorio, partendo dal lavoro educativo del servizio stesso.

Per quanto riguarda gli strumenti di raccolta dati, è stata utilizzata l'osservazione partecipante durante lo svolgimento e la conduzione di attività con i bambini e con le loro famiglie nel servizio educativo 0-6 coinvolto; questa modalità ha permesso di assumere quella posizione del ricercatore tipica della ricerca-azione, divenendo quindi un vero e proprio partecipante del servizio. Inoltre, sono stati utilizzati anche i questionari per la raccolta di dati quantitativi e qualitativi; questi sono stati somministrati non solo nel singolo contesto di sperimentazione, ma in modo diffuso sul territorio del Comune di Roma Capitale, in modo tale da raggiungere più partecipanti e anche da aumentare la solidità dei dati raccolti.

La documentazione di tutte le varie attività svolte durante il percorso di ricerca, sia quelle riguardanti strettamente il servizio educativo 0-6 sia quelle di tipo formativo svolte con gli altri attori del progetto, ad esempio tramite l'utilizzo di diari di bordo, fotografie e video, è risultata un elemento fondamentale per la valutazione e la riflessione sui risultati desiderati e ottenuti dalla ricerca.

L'articolazione del progetto, essendo coerente con la struttura organizzativa della ricerca-azione, ha permesso nei tempi previsti dal dottorato di ricerca sia di raggiungere gli obiettivi prefissati e sia di perseguire la domanda di ricerca.

Nel prossimo paragrafo, si presenta, invece, la struttura e l'approccio metodologico che hanno guidato il progetto di ricerca, ovvero la ricerca-azione.

5.4. La ricerca-azione

La metodologia di lavoro del presente progetto di dottorato è orientata alla ricerca-azione, che d'ora in poi sarà indicata con l'abbreviazione RA. Questa scelta è dettata dalla convinzione che la RA rientri tra gli approcci metodologici più efficaci per comprendere e lavorare sui campi d'azione specifici di questo progetto, ovvero: l'educazione alla sostenibilità, la transizione verde e sostenibile e i modelli pedagogici di riferimento che ne sono alla base.

Di seguito, si presenta innanzitutto una breve definizione tecnica della RA e poi vengono illustrate le sue caratteristiche peculiari; infine, si intende mostrare le ripercussioni relativamente al presente progetto di ricerca.

La RA può essere definita come una metodologia di ricerca qualitativa, che tende a coniugare teoria e prassi, rendendo la ricerca direttamente finalizzata ad un'azione. La RA muove dall'individuazione di una situazione problematica e quindi cerca di capirne le ragioni e di contribuirne alla trasformazione verso la soluzione del problema stesso (Aluffi Pentini, 2001, 2025). «La ricerca influenza dunque l'azione e l'azione orienta la ricerca in un andamento circolare in cui il feedback ha la funzione di collante tra teoria e prassi» (Aluffi Pentini, 2001, p. 1). Difatti, lo scopo principale della RA «non è quello di produrre conoscenza scientifica da utilizzare in un secondo momento in contesti concreti, ma produrre conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa. [...] L'azione è la materia prima della ricerca, l'obiettivo è *trasformare la realtà* e non limitarsi a raccogliere dati su di essa» (Trincherò, 2002, p. 75, corsivo nell'originale).

Tenendo in considerazione la definizione appena fornita, di seguito, si intende prendere in esame alcune specificità della RA: questo breve approfondimento non è tanto da apprezzare per la sua completezza, quanto piuttosto è da intendersi come un richiamo agli elementi essenziali di questa metodologia, al fine di delineare le caratteristiche essenziali che rendono il progetto dottorale una RA.

In particolare, tra le caratteristiche principali della RA, in questo contesto, si vuole menzionare (Aluffi Pentini 2001, 2025; Baldacci & Frabboni, 2013; McNiff & Whitehead, 2002; Trincherò, 2002; Trombetta & Rosiello, 2000):

- La natura ciclica: ovvero la circolarità che esiste tra la rilevazione sul campo, la riflessione teorica, le ipotesi di trasformazione, l'introduzione del cambiamento e la verifica degli effetti; generalmente, infatti, la RA viene associata allo schema presente nella Figura 16, in cui viene rappresentato il classico ciclo della RA, sviluppato a partire dalla teoria della ricerca-azione di Kurt Lewin (1946), e composto dalle seguenti fasi: Pianificare – Agire – Osservare – Riflettere; più avanti, nel presente paragrafo, si prenderà in esame un modello specifico di RA utilizzato come riferimento per il progetto dottorale.

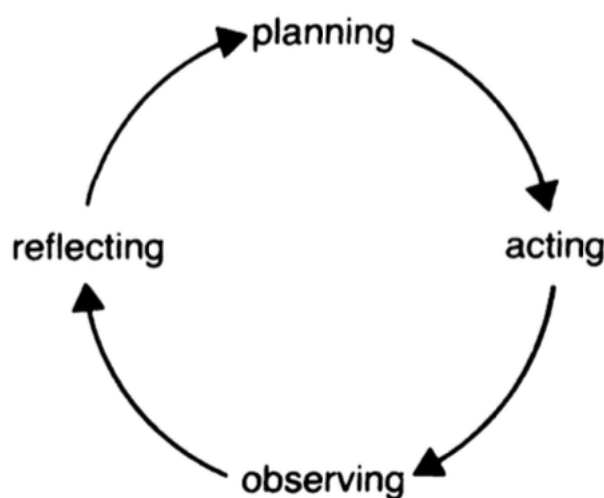


Figura 16. Ciclo della ricerca-azione (McNiff & Whitehead, 2002, p. 40).

- Il ruolo del ricercatore: contrariamente agli altri approcci metodologici, il ricercatore è ampiamente coinvolto e partecipa nel campo della ricerca; infatti, egli accompagna il progetto di ricerca e coinvolge gli attori impegnati; ponendosi su un piano di parità, viene meno quel potere che il ricercatore può esercitare sui partecipanti e sul committente.
- Il ruolo del contesto: la RA valorizza il contesto e le sue peculiarità; in particolare, l'ambiente scolastico si configura come il contesto ideale in cui utilizzare questa metodologia, proprio perché continuamente si prospettano nuove sfide, alle quali risulta difficile rispondere con soluzioni standardizzate e protocolli precostituiti. Il terreno d'indagine nella RA non è statico, ma dinamico; esso infatti, può essere modificato, per il fatto stesso che il ricercatore ne entra a fare parte. La decisione di utilizzare questa metodologia può essere dettata anche dal fatto che la stessa permette un rapporto diretto tra il ricercatore e il contesto: questo è un elemento che si è rivelato cruciale durante tutto il percorso del presente progetto di ricerca, come verrà

meglio esplicitato più avanti, in particolare sia in riferimento agli obiettivi specifici del progetto, sia rispetto alle condizioni legate al D.M. 351 del 9 aprile 2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022).

- Il carattere partecipativo: il coinvolgimento effettivo e anche affettivo degli attori è una delle caratteristiche che contraddistinguono questa metodologia; difatti, «la RA presuppone una coscientizzazione del target group sul problema che è stato identificato. A partire da questa acquisizione di consapevolezza si prospettano delle soluzioni possibili sulle quali ragionare insieme approfonditamente nelle successive fasi della ricerca; gli individui sui quali la ricerca verte vengono coinvolti, considerati parte attiva nel lavoro di ricerca. Essi intraprendono un percorso di autoconoscenza e di emancipazione, che costituisce uno degli obiettivi fondamentali della ricerca. Questo tipo di coinvolgimento rappresenta quindi al tempo stesso il mezzo per e il fine della realizzazione dell'intento del ricercatore: attivare un processo di cambiamento che gli interessati imparino poi a gestire autonomamente» (Aluffi Pentini, 2001, p. 4-5).
- Il valore formativo: questo tipo di ricerca si configura anche come un'occasione di formazione attiva e dinamica per i docenti coinvolti, o in altre parole «le esperienze più illuminate di r-a prevedono necessariamente, al loro interno, occasioni formative apposite per i docenti/ricercatori, sul tema affrontato dalla ricerca, oltre che sulla metodologia stessa della r-a» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 143); questa caratteristica si conferma essenziale e fondante il presente progetto di ricerca dottorale.

Per concludere la carrellata di caratteristiche essenziali che costituiscono la RA, è bene menzionare anche la riflessività: è il ricercatore stesso che con questo approccio metodologico diventa un ricercatore riflessivo «il quale, in maniera razionale e critica, muove nella ricerca di un grado di certezza e di verità superiore a quella preesistente l'insorgere della criticità» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 142). In tutte le sue fasi, l'indagine deve essere condotta utilizzando la miglior forma di pensiero: il ricercatore si prefigge di ottimizzare le potenzialità presenti in un determinato contesto educativo e di migliorare quelle situazioni che, invece, si verificano come problematiche, e in questo modo, dunque, si pone sulla strada per formarsi come professionista riflessivo (Aluffi Pentini, 2025; Baldacci & Frabboni, 2013). La dimensione riflessiva rappresenta lo strumento con cui la RA si eleva oltre la semplice descrizione delle pratiche, oltre la pura osservazione, trasformando l'esperienza quotidiana in una conoscenza condivisibile. In questa prospettiva, si colloca l'orientamento indicato da Baldacci & Frabboni (2013): la RA viene presentata come un

percorso «capace di trapassare dalla *condizione empirica a quella scientifica*, pur riconoscendo alla quotidianità della prassi, la dignità completa di fonte e oggetto d'indagine, oltre che di banco di prova della bontà e dell'efficacia di ogni possibile risposta o soluzione» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 140, corsivo nell'originale). Questa impostazione ribadisce la riflessività come il cardine che connette la pratica educativa, il verificarsi dei cambiamenti e la produzione di sapere e di conoscenza.

A questo punto, si vuole presentare un modello specifico di RA, che è stato di particolare riferimento per la presente ricerca dottorale. In questo contesto, si prende in considerazione il modello proposto da McNiff & Whitehead in *Action research: Principles and practice* (2002). Gli autori sono arrivati a concepire la teoria della natura della RA come un sistema di indagine spontaneo e auto-ricreante. Il classico processo di RA composto dalle fasi di osservazione, descrizione, pianificazione, azione, riflessione, valutazione e modifica viene sostituito da un processo non più sequenziale o necessariamente razionale: difatti, è possibile che la ricerca inizi in un determinato punto e che poi finisca in uno del tutto inaspettato. Questo modello viene rappresentato visivamente, nella Figura 17, come una spirale iterativa di spirali: ovvero un processo di sviluppo esponenziale: nella figura, infatti, le spirali si dispiegano da se stesse per poi piegarsi nuovamente su loro stesse. Con la rappresentazione grafica, si tenta di comunicare l'idea di una realtà che avvolge tutte le sue precedenti manifestazioni, ma che al tempo stesso si dispiega costantemente in nuove versioni di se stessa, costantemente in uno stato di equilibrio all'interno dello squilibrio. «I am certain of uncertainty; I am balanced within my own disequilibrium. In action research terms it is possible to address multiple issues while still maintaining a focus on one, a realisation of Plato's idea of holding together the one and the many» (McNiff & Whitehead, 2002, p. 56)⁴⁶.

⁴⁶ Traduzione propria della citazione dall'inglese all'italiano "Sono certo dell'incertezza; sono in equilibrio all'interno del mio disequilibrio. In termini di ricerca d'azione è possibile affrontare più problemi pur mantenendo un focus su uno, una realizzazione dell'idea di Platone di tenere insieme l'uno e i molti" (McNiff & Whitehead, 2002, p. 56).

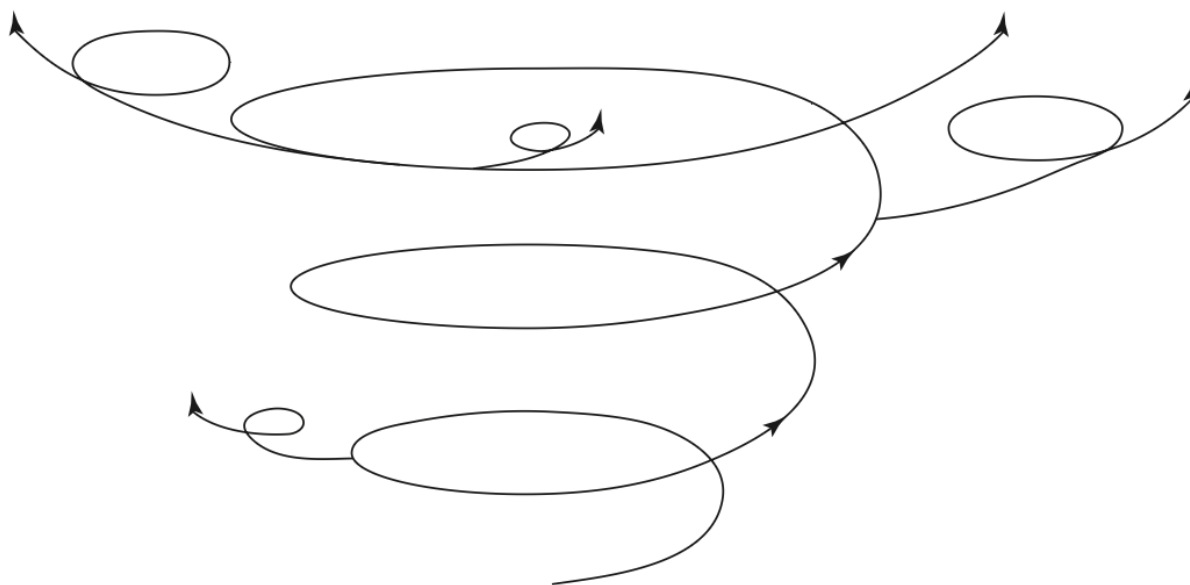


Figura 17. Modello di RA di McNiff & Whitehead (McNiff & Whitehead, 2002, p. 57).

Il modello di RA appena presentato risulta funzionale al progetto dottorale, in quanto permette di monitorare l'evoluzione del processo, e quindi delle pratiche connesse e nel mentre riorientare le azioni sulla base dei risultati raggiunti. In altre parole, l'articolazione della RA in fasi iterative rende possibile valutare le evidenze raggiunte ad una fase intermedia e integrarle costantemente nel processo decisionale; in questo modo, viene garantito un allineamento continuo tra gli obiettivi, le azioni e anche le riflessioni.

Per giunta, questo modello si rivela adeguato anche perché consente di mantenere la specificità del contesto scolastico e territoriale e al tempo stesso di cogliere le traiettorie di cambiamento nelle situazioni varie che si possono presentare; in questo modo, il modello di RA proposto da McNiff & Whitehead (2002) si rivela particolarmente efficace sia per analizzare la relazione tra i servizi educativi, il territorio e la comunità educante, sia per produrre cambiamenti reali nelle pratiche educative quotidiane e quindi si configura come ideale per strutturare il percorso del presente progetto di ricerca e per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Oltretutto, la metodologia in questione, delineando il ruolo del ricercatore come facilitatore, osservatore-partecipante e anche come costruttore del processo, facilita la natura collaborativa delle fasi di questo progetto; in questo modo, bene si coniuga il rigore scientifico con il coinvolgimento di tutti gli attori.

Per il presente progetto di ricerca, l'adozione della RA come approccio metodologico si conferma come una scelta efficace e adatta sia per affrontare le tematiche principali, sia per raggiungere gli obiettivi proposti.

Dunque, la presente ricerca si è dichiaratamente ispirata alla RA, assumendone la dimensione partecipativa, riflessiva e trasformativa. In questa direzione, la prospettiva adottata ben si coniuga con la *transformative action research*⁴⁷, ovvero quella RA che integra la ricerca, l'azione e l'inquiry, intesa come indagine, dimensioni che si trasformano reciprocamente e che concorrono alla produzione di cambiamenti significativi dei contesti (Bilorusky, 2021a).

Tuttavia, con l'avanzare della ricerca, l'articolazione concreta del lavoro ha assunto una struttura più complessa e ibrida, integrando al contempo gli elementi appena analizzati della RA e altri tipici della ricerca-formazione; infatti, come si vedrà più avanti, la messa a punto di un modello di formazione rivolto ai professionisti dell'educazione 0-6 si riconosce quale risultato concreto più importante della ricerca. Difatti, tale configurazione ibrida risulta coerente con una visione della RA non come un processo lineare e rigidamente definito, bensì come un insieme di fasi e pratiche flessibili, in grado di generare cambiamenti orientati a direzioni nuove e significative (Bilorusky, 2021a).

Come già esposto nella Tabella 2 e come si vedrà più avanti nei capitoli successivi, l'andamento del lavoro di ricerca potrebbe apparire organizzato secondo una progressione sequenziale, dovuto a esigenze di tipo narrativo proprie della scrittura accademica e non alla natura stessa della ricerca. Infatti, il presente progetto ha seguito un percorso secondo una logica ricorsiva e progressiva, coerentemente con i principi della RA sopra analizzati: le diverse fasi non si sono susseguite in modo rigido o lineare, piuttosto è stato possibile procedere seguendo le fasi tipiche della RA (Pianificare – Agire – Osservare – Riflettere, come esposto nella Figura 16). In questa prospettiva, ogni fase della ricerca, attivando dinamiche di riflessione e riprogettazione, ha portato al raggiungimento degli obiettivi previsti e, al tempo stesso, alla ridefinizione della fase successiva del percorso (alla fine del presente capitolo, nel paragrafo 5.6, verranno presentate in modo approfondito le varie fasi che hanno caratterizzato il percorso della presente ricerca di dottorato).

Inoltre, è bene considerare che, come già anticipato all'inizio di questo quinto capitolo, il progetto di ricerca è stato vincolato dal Decreto Ministeriale n. 351 del 9 aprile 2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022) e dal PNRR (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021), comportando in modo obbligatorio lo svolgimento di 9 mesi di stage presso un'azienda e 6 mesi di ricerca all'estero; di conseguenza, entrambe queste condizioni hanno inevitabilmente limitato la fluidità tipica del processo della RA.

⁴⁷ Tradotto letteralmente in italiano con Ricerca azione trasformativa.

Alla luce di quanto esposto finora e riprendendo il modello di RA proposto da McNiff e Whitehead (2002), il percorso di ricerca può essere interpretato come un processo articolato in una serie di cicli ricorsivi che hanno progressivamente orientato lo sviluppo dell'indagine. In particolare, l'itinerario della ricerca si è strutturato attorno ad alcune fasi principali, come già esposto nella Tabella 2:

- La ricognizione della letteratura.
- Lo stage presso un servizio educativo 0-6.
- La rilevazione dei dati.
- L'analisi dei dati.
- La realizzazione di un modello di formazione per il personale educativo e scolastico.
- Il periodo di ricerca all'estero.

Ciascuna di queste fasi non ha costituito un segmento autonomo, a sé stante e rigidamente separato del percorso, ma è stata strutturata con un ciclo interno di pianificazione, azione, osservazione e riflessione (McNiff & Whitehead, 2002). In altri termini, durante ogni momento della ricerca, sono stati attivati dei processi di analisi del contesto, una progettazione degli interventi o degli strumenti di indagine, un'osservazione delle dinamiche emergenti e infine una rielaborazione critica dei risultati; procedendo in questo modo, è stato possibile orientare progressivamente le fasi successive della ricerca.

In definitiva, il percorso della presente RA non si è sviluppato secondo una sequenza lineare, ma attraverso una dinamica iterativa in cui ogni passaggio ha contribuito a ridefinire gli obiettivi, gli strumenti e le prospettive interpretative della ricerca stessa.

Questa configurazione appare coerente con le contemporanee interpretazioni della RA, le quali tendono a sottolinearne sia la natura processuale e riflessiva, sia il suo carattere di *praxis*⁴⁸, ovvero un'azione consapevole, una pratica orientata alla trasformazione dei contesti e alla produzione di conoscenza situata (Kemmis, 2008). «One way to describe the general aim of educational action research would be to say that [it is] interested in a critical revival of practice which can transform it into *praxis*, bringing it under considered critical control, and enlivening it with a commitment to educational and social values» (Carr & Kemmis, 1986, p. 190, corsivo

⁴⁸ Il termine *praxis* è ripreso dal greco e contrapposto al termine di pratica: «'Practice' in its commonsense meaning, is usually understood to refer to habitual or customary action. But it also means 'the exercise of an act', referring back to its origins in the Greek notion of *praxis*, meaning 'informed, committed action'» (Carr & Kemmis, 1986, p. 190, corsivo nell'originale). Traduzione propria dall'inglese: «Nel senso comune, 'praxis' è solitamente inteso come un'azione abituale o consuetudinaria. Ma significa anche 'l'esercizio di un atto', riferendosi alle sue origini nella nozione greca di *praxis*, che significa "azione consapevole e impegnata"» (Carr & Kemmis, 1986, p. 190).

nell'originale)⁴⁹. Questa trasformazione diventa un processo sociale oltre che collettivo, aprendo lo spazio anche a dinamiche di riflessione condivisa: infatti, è nell'azione riflessiva collettiva che i soggetti coinvolti nella RA arrivano a delle intuizioni sulle conseguenze delle loro azioni. «As we shall see, critical participatory action research opens communicative spaces that permit and foster such collective reflection» (Kemmis, 2008, p. 127)⁵⁰. In definitiva, questa trasformazione, non solo presuppone che la RA abbia la caratteristica della riflessività, ma soprattutto che questa sia situata all'interno di spazi collettivi e che porti ad un effettivo cambiamento (Kemmis, 2008).

In questa prospettiva, ben si comprende come questo tipo di metodologia venga intesa non come un'attività separata dal contesto sociale, ma come parte integrante dei processi sociali stessi, configurandosi come una forma di partecipazione attiva alla costruzione e trasformazione della realtà (Bilorusky, 2021b).

Allo stesso tempo, infatti, l'attenzione alla dimensione partecipativa e dialogica della costruzione del sapere richiama le prospettive dell'epistemologia cooperativa, secondo cui la conoscenza si sviluppa attraverso processi di co-indagine e riflessione condivisa tra ricercatore e partecipanti (Heron & Reason, 2008).

In particolare, per ciò che ha riguardato le modalità di coinvolgimento dei partecipanti, questi hanno assunto ruoli differenti nelle diverse fasi del progetto: un ruolo informativo, contribuendo alla fase di raccolta dei dati; un ruolo riflessivo durante i momenti di confronto, di condivisione e di rielaborazione delle pratiche educative. Risulta importante precisare che, come verrà approfondito più avanti nei capitoli successivi, data l'ampiezza del campione di soggetti coinvolti, è stato possibile rendere co-costruttori e quindi co-ricercatori solo alcuni soggetti privilegiati, i quali hanno potuto partecipare in modo più diretto ai momenti di confronto e discussione; in questo senso, i soggetti coinvolti, seppur in misura differenziata, hanno contribuito alla progressiva definizione e progettazione delle fasi della ricerca. Ciò risulta coerente con una concezione della RA come pratica partecipativa, in cui i ricercatori e i partecipanti figurano entrambi come attori coinvolti nei processi sociali e nella produzione di conoscenza, superando la distinzione tra osservazione e partecipazione (Bilorusky, 2021b).

Di conseguenza, le contemporanee interpretazioni della RA brevemente esposte permettono di mettere in luce alcune caratteristiche del percorso tracciato dal presente progetto dottorale, ovvero: le azioni intraprese sono state orientate alla trasformazione dei contesti coinvolti, tramite

⁴⁹ Traduzione propria dall'inglese «Un modo per descrivere l'obiettivo generale della ricerca-azione educativa sarebbe dire che [questa è] interessata a una rinascita critica della pratica che può trasformarla in prassi, sottoponendola a un controllo critico ponderato e ravvivandola con un impegno verso i valori educativi e sociali» (Carr & Kemmis, 1986, p. 190).

⁵⁰ Traduzione propria dall'inglese: «Come possiamo vedere, la ricerca-azione partecipativa critica apre spazi comunicativi che consentono e favoriscono tale riflessione collettiva» (Kemmis, 2008, p. 127).

pratiche collettive di riflessione condivisa e perciò i soggetti hanno partecipato alla costruzione di sapere, conoscenza e al cambiamento dei contesti (nei prossimi capitoli si entrerà nel concreto della ricerca e ciò si renderà più chiaro e comprensibile). Tale prospettiva richiama l'attenzione anche sulle dinamiche di potere, sulle posizioni dei soggetti coinvolti e sulla necessità di evitare quei processi di "othering", attraverso cui determinati individui o gruppi vengono considerati come altri, diversi e spesso inferiori rispetto a un gruppo dominante, con una conseguente marginalizzazione; in alternativa, infatti, come nel caso della presente ricerca, si promuovono pratiche di ricerca inclusive e collaborative (CohenMiller & Boivin, 2022).

Alla luce delle caratteristiche appena esposte, il percorso di ricerca dottorale può essere interpretato nella prospettiva della ricerca-formazione, intesa come approccio metodologico in cui la produzione di sapere, conoscenza e lo sviluppo professionale dei soggetti coinvolti risultano strettamente intrecciati; in questo tipo di approccio, infatti, la ricerca non si limita a raccogliere e analizzare dati relativi ai contesti educativi, piuttosto si configura come un processo riflessivo capace di generare un apprendimento professionale, la rielaborazione delle pratiche e una trasformazione dei contesti di azione, in continuità con la tradizione della RA partecipativa (Asquini, 2018). Difatti, la riflessività si configura come pratica epistemologica di riferimento nella metodologia della RA e centrale per il presente progetto dottorale; l'esperienza viene sottoposta a un lavoro di pensiero critico e intenzionale, orientato sia alla costruzione di nuovi significati, sia alla trasformazione delle pratiche educative (Mortari, 2003).

Per quanto riguarda il presente progetto di dottorato, la dimensione della ricerca-formazione emerge in modo particolarmente evidente durante la fase dedicata alla realizzazione di un modello di formazione (di cui si tratterà in modo più approfondito del Capitolo 8), il quale è da considerare non solo come un esito applicativo della ricerca, ma come vero e proprio dispositivo di formazione, in grado di attivare processi di riflessione condivisa tra i professionisti dell'educazione. Attraverso le attività proposte durante il percorso di formazione, i partecipanti sono stati invitati a confrontarsi con le proprie rappresentazioni della sostenibilità, a discutere criticamente le pratiche educative in atto e a sperimentare nuove modalità di integrazione dei temi della sostenibilità nei contesti educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni. Tale dinamica ben si coniuga con il modello del professionista riflessivo, proposto da Schön (1993), secondo il quale l'apprendimento professionale si sviluppa attraverso processi di reflection-in-action e reflection-on-action⁵¹, che si attivano direttamente all'interno della pratica professionale.

⁵¹ Con reflection-in-action, si intende il processo di riflessione che avviene nel corso stesso dell'azione, permettendo al professionista di adattare e modificare il proprio intervento in tempo reale. Il termine reflection-on-action, invece, si riferisce alla riflessione retrospettiva sull'azione svolta, finalizzata a rielaborare l'esperienza e a orientare le pratiche future (Schön, 1993).

In questa prospettiva, appare evidente come la dimensione formativa non rappresenti semplicemente una fase della ricerca, piuttosto una componente strutturale del processo investigativo stesso. Di conseguenza, il presente progetto di ricerca dottorale può essere interpretato come un processo dinamico e progressivamente riflessivo, con una configurazione metodologica complessa, che integra al tempo stesso tratti della RA e caratteristiche della ricerca-formazione, dunque una configurazione ibrida, il tutto all'interno di un percorso comunque vincolato da determinate condizioni che hanno comportato dei limiti alla fluidità della ricerca.

In continuità con le riflessioni appena esposte, il quadro metodologico delineato consente di inquadrare in modo più preciso le scelte che hanno orientato il percorso di ricerca; nel paragrafo successivo, infatti, verranno presentati gli strumenti adottati, con particolare riferimento all'osservazione partecipante e alla somministrazione di questionari.

5.5. Metodologia adottata e strumenti

In questo paragrafo, si presentano gli strumenti utilizzati per la raccolta dati durante il progetto di ricerca dottorale. In particolare, il primo sotto-paragrafo è dedicato all'osservazione partecipante, con l'obiettivo di delinearne le caratteristiche specifiche e giustificarne l'utilizzo; nel secondo sotto-paragrafo, invece, si presenta lo strumento del questionario, cercando di motivare come questa scelta si sia rivelata efficace e utile per raggiungere alcuni obiettivi prefissati della ricerca.

5.5.1. Osservazione partecipante

L'osservazione partecipante può essere definita come una «tecnica privilegiata per sondare il terreno relazionale nei contesti socio-educativi e si inserisce a pieno titolo all'interno della ricerca azione: ricerca qualitativa di maggior pertinenza nel campo delle scienze umane e dell'educazione in particolare, che coniuga il momento dell'analisi dei bisogni con quello dell'offerta di formazione, finalizzata a migliorare le condizioni di vita dei soggetti» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 233). Con questa tecnica, infatti, il ricercatore diventa un ricercatore-osservatore (McNiff & Whitehead, 2002).

L'osservazione diviene compito esclusivo del ricercatore e non può essere demandata ad altri; infatti, egli deve impegnarsi per riuscire ad osservare attentamente, in prima persona e durante un lungo arco di tempo (da pochi mesi fino ad alcuni anni). Difatti, «il rapporto osservatore-osservato è centrale nell'osservazione effettuata nei progetti di RA e richiede una particolare cura» (Aluffi Pentini, 2001, p. 103). Grazie a questa tecnica, il ricercatore entra a far parte del gruppo da studiare e quindi partecipa alle attività assieme ai soggetti coinvolti; infatti,

«in questa metodica è previsto il coinvolgimento del ricercatore (osservatore) in rapporto ai soggetti che vengono osservati. Una tra le condizioni presunte, per la buona riuscita dell'osservazione, è proprio quella di entrare in una relazione privilegiata con i membri del gruppo» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 233).

A tal proposito, per ciò che riguarda il progetto di ricerca in questione, l'osservazione partecipante si rivela quale tecnica ampiamente utilizzata dalla ricercatrice in prima persona. Come sarà meglio spiegato più avanti, questo è lo strumento principale utilizzato durante tutto l'arco dei nove mesi di stage, svolto all'interno di un servizio educativo 0-6 selezionato. Durante l'intero anno educativo, infatti, tramite l'osservazione partecipante è stato possibile immergersi nel contesto coinvolto, entrare a stretto contatto con il personale educativo e scolastico, instaurare un rapporto di fiducia con il personale di coordinamento e prendere parte a tutti quei momenti dedicati ai bambini e alle loro famiglie; in particolare, si è riusciti a partecipare attivamente alle attività didattiche quotidiane, ai laboratori scolastici ed extra-scolastici, alle uscite, alle riunioni con lo staff educativo, ai colloqui con i genitori e agli eventi comunitari, come le giornate di apertura e di chiusura dell'anno educativo o le feste stagionali.

Prendendo parte alle pratiche quotidiane, è stato quindi possibile cogliere caratteristiche ed elementi impliciti, che risulterebbero non rilevabili con l'utilizzo di altri strumenti.

In particolare, relativamente agli obbiettivi della ricerca, la scelta di utilizzare l'osservazione partecipante è riconducibile all'intento di voler osservare determinati aspetti, ovvero:

- la presenza implicita o esplicita di pratiche di educazione alla sostenibilità;
- l'effettivo coinvolgimento delle famiglie e dei genitori in pratiche educative, informative, formative o laboratoriali sulle tematiche della sostenibilità;
- la presenza di collaborazioni con imprese esterne e/o realtà locali del territorio limitrofo, con l'obiettivo di impegnarsi in modo diretto o indiretto in un percorso di transizione verde e sostenibile.

In questa prospettiva, l'ambiente in cui si svolge la ricerca ricopre un ruolo fondamentale, infatti: è importante che questo sia il contesto di vita del gruppo, la sede naturale degli osservati e non un luogo artificiale, costruito ad hoc per favorire la ricerca (Baldacci & Frabboni, 2013). Pertanto, per quanto riguarda il presente progetto di ricerca, è stato necessario entrare nel vivo del contesto del servizio educativo 0-6 selezionato e, partecipando alla loro quotidianità, osservare il consueto e usuale svolgimento della pratica educativa; in altre parole, si è cercato di evitare di creare delle situazioni privilegiate, ma semplicemente di osservare, descrivere e comprendere la

realtà, iniziando proprio dal viverla in prima persona, proprio come se si fosse parte del gruppo dei soggetti studiati.

In quanto alle modalità di documentazione, si è scelto di utilizzare le annotazioni sistematiche dopo le varie attività, materiale foto e video, appunti personali di incontri e riunioni.

D'altro canto, però, l'osservazione partecipante non è esente dal presentare alcuni limiti, i quali è bene considerare, in particolare: il forte peso che esercitano la personalità del ricercatore, le sue qualità personali, i suoi talenti, influenzando inevitabilmente la ricerca; la duplice posizione che ricopre il ricercatore, il quale è al tempo stesso sia interno che esterno. Eppure, anche con questi condizionamenti, questa tecnica assicura dei risultati oltre che buoni anche scientifici. «Tutti questi aspetti sono punti di forza dell'osservazione partecipante che permettono di osservare in forma diretta quanto accade nella situazione di riferimento socio-educativa, comprendendone, attraverso la partecipazione, le ragioni e permettendo di formulare riflessioni in merito per lo più inedite e progettualmente operative» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 240).

In riferimento al presente progetto di ricerca, l'utilizzo dell'osservazione partecipante ha contribuito, innanzitutto, ad orientare la costruzione e la somministrazione degli altri strumenti, ovvero i questionari, descritti nel paragrafo successivo; in secondo luogo, a proporre e progettare alcune attività realizzate durante il periodo dello stage nel servizio educativo 0-6; infine, questa tecnica ha anche agevolato l'organizzazione e la strutturazione del modello di formazione rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi 0-6. In questo modo, infatti, si vuole restituire l'idea della ciclicità della ricerca in questione, in quanto RA e ricerca-formazione allo stesso tempo, ovvero: un processo che parte dalla partecipazione, arriva alla collaborazione, per poi culminare nella proposta di una formazione.

In conclusione, l'immersione nel contesto del servizio educativo 0-6 ha permesso di rilevare aspetti e dettagli in maniera utile ed efficace, di comprendere le dinamiche interne, di sostenere la dimensione trasformativa, riflessiva e formativa della RA; dunque, l'utilizzo dell'osservazione partecipante si conferma come una scelta positiva e decisiva per la qualità e la profondità della ricerca.

5.5.2. I questionari

Solitamente il questionario ha l'obiettivo di raccogliere il maggior numero possibile di informazioni da parte di chi risponde alle domande poste; proprio per questo motivo, si tende a formulare le domande in modo preciso e puntuale, proprio per cercare di non influenzare le risposte (Aluffi Pentini, 2001). Nell'ambito della RA, il questionario rappresenta un importante strumento di lavoro, assumendo tuttavia una connotazione leggermente diversa da quella della ricerca

tradizionale. «Nella RA il questionario rappresenta anche un mezzo di comunicazione-informazione in senso inverso. Chi appronta le domande infatti può avere un intento di sensibilizzazione dell'interlocutore rispetto al problema trattato e formulare le domande in modo da indurre chi legge a riflettere sulla tematica proposta. Ad esempio è auspicabile che il questionario contenga un'introduzione alle domande che illustri il progetto di ricerca e che fornisca alcuni dati informativi sul problema trattato. Si tratta di suscitare interesse nell'interlocutore in modo da ampliare il numero di coloro che possono interagire positivamente con il gruppo di ricerca e trarre vantaggio dalla riflessione che il questionario invita a fare» (Aluffi Pentini, 2001, p. 105).

Per quanto riguarda la presente ricerca, è stato utilizzato lo strumento del questionario con un duplice obiettivo: sia per raccogliere dati e informazioni, sia per dare avvio ad una riflessione e quindi una sensibilizzazione riguardo alle tematiche del progetto, favorendo quindi una consapevolezza più profonda. Ulteriori motivazioni metodologiche dell'utilizzo di tale strumento risiedono nella necessità di coinvolgere facilmente un grande numero di partecipanti, producendo quindi dati qualitativi e quantitativi utili, e anche nella volontà di contribuire al contempo sia alla fase esplorativa della ricerca che alla riflessività individuale e collettiva.

Nello specifico, sono stati strutturati e somministrati due questionari:

- Il primo rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni.
- Il secondo rivolto ai genitori dei bambini da 0 ai 6 anni frequentanti l'asilo nido o la scuola dell'infanzia.

Per la costruzione dei questionari, sono stati tenuti in considerazione i principi di chiarezza, semplicità e neutralità linguistica (Trinchero, 2002); successivamente, nel settimo capitolo, si renderà conto della fase di costruzione dei due strumenti utilizzati. Infatti, in coerenza con la metodologia della RA, entrambi i questionari sono anonimi e sono stati strutturati con una prima parte introduttiva per spiegare ai partecipanti che rispondendo si sta contribuendo a un progetto di ricerca di dottorato, una seconda parte composta da domande conoscitive e una terza parte relativa ai temi della ricerca (Aluffi Pentini, 2001). Sono state inserite varie tipologie di domande: chiuse, aperte, a scelta multipla e Likert, al fine di combinare dati qualitativi e dati quantitativi; inoltre, si è cercato di raggiungere un bilanciamento tra le domande aperte e quelle chiuse. L'ordine delle domande ha seguito una struttura progressiva, ovvero all'inizio sono presenti domande semplici e successivamente alcune riflessive. In relazione al tempo necessario per la compilazione, si è cercato di limitarne la lunghezza, in modo tale da evitare il drop-out dei rispondenti. Inoltre, è stato scelto di somministrare i questionari in modalità digitale, ovvero online, al fine sia di facilitare la diffusione degli stessi, sia di agevolare le fasi di raccolta e di analisi dei dati.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati raccolti, è stato previsto l'utilizzo di procedure differenti in base alla natura degli item, ovvero: le domande chiuse sono state oggetto di un'elaborazione descrittiva al fine di restituire la distribuzione delle risposte e di individuare eventuali tendenze; le domande aperte sono state analizzate con un approccio tematico, al fine di cogliere la complessità delle percezioni dei partecipanti; inoltre, è stata considerata anche l'opportunità di incrociare le risposte raccolte con alcune variabili sociodemografiche, in modo tale da ottenere una prospettiva più articolata e completa dei dati raccolti.

Ovviamente, l'utilizzo e la somministrazione dei questionari presentano, comunque, dei limiti: nella definizione del quadro metodologico è opportuno considerarli. In primo luogo, le domande chiuse potrebbero favorire tanto la rapidità quanto la superficialità, riducendo quindi la possibilità di cogliere quelle sfumature significative; in secondo luogo, è bene ricordare la possibilità della presenza di bias di desiderabilità sociale, ovvero la tendenza a fornire risposte socialmente accettabili o appunto desiderabili, piuttosto che esprimere realmente le proprie opinioni.

In definitiva, l'utilizzo dei questionari si rivela come una scelta efficace e una componente centrale della fase di raccolta dati per l'interno del processo del presente progetto di RA.

Nel paragrafo successivo, si procede con la presentazione e l'analisi delle fasi principali della ricerca che hanno scandito e caratterizzato il percorso dei tre anni di dottorato.

5.6. Tempi e fasi del progetto di ricerca

Per comprendere al meglio lo sviluppo e il processo della ricerca, nel presente paragrafo si delineano i tempi e le fasi della ricerca, cercando di esplicitare in modo sistematico la ciclicità del percorso della RA e quindi i momenti di pianificazione, azione, osservazione e riflessione, che, in questa ricerca non si presentano come delle fasi rigidamente separate, piuttosto, come anticipato, tra loro esistono delle sovrapposizioni, di cui si cercherà di dare una spiegazione di seguito.

Il dottorato e parallelamente anche la ricerca hanno avuto inizio a gennaio 2023 e si sono conclusi a dicembre 2025, per un totale di 36 mesi.

I tre anni della ricerca sono stati suddivisi nelle seguenti fasi, ciascuna caratterizzata dai propri obiettivi specifici. Di seguito, infatti, si presentano le fasi svolte, specificando in particolare i risultati inizialmente previsti e quelli effettivamente raggiunti durante ogni tappa.

PRIMO ANNO – 2023

FASE 1.1: è stata svolta una ricognizione della letteratura istituzionale, scientifica, nazionale ed internazionale sul tema dell'educazione alla sostenibilità, al fine di definire le dimensioni assiali del progetto. Inoltre, è stata svolta una ricerca riguardo alle esperienze virtuose che hanno portato allo sviluppo e all'adozione di buone pratiche relative agli ambiti della ricerca, nel territorio italiano, europeo e globale. Il risultato raggiunto è stato quello di fondare la presente ricerca su solide basi sia teoriche che pratiche; le conoscenze acquisite in questa fase iniziale hanno costituito lo sfondo teorico di partenza, necessario per la realizzazione delle fasi successive del progetto. Un ulteriore risultato di questa prima fase iniziale è stata l'individuazione sia del focus specifico attorno al quale si sviluppa il lavoro di ricerca, che della metodologia della RA.

FASE 1.2: durante questa fase, sono stati avviati i primi contatti con il contesto educativo in cui poi sono state sviluppate le prime fasi della RA e quindi i nove mesi di stage obbligatorio. Il servizio educativo 0-6 era già stato selezionato dal bando del dottorato ed è composto da asilo nido e scuola dell'infanzia; infatti, questa condizione ha permesso l'accesso al campo per la ricercatrice, come anche l'instaurarsi di un rapporto di fiducia con il personale educativo e di coordinamento. In conclusione, è stato raggiunto il risultato previsto: ovvero, sono stati avviati i primi contatti il servizio educativo 0-6 del X Municipio di Roma, di cui più avanti, nel sesto capitolo, saranno approfondite le caratteristiche del contesto in cui è ubicato e dell'ambiente educativo.

FASE 1.3: è stata avviata la costruzione e il try-out dei due questionari, che indagano le abitudini e la sensibilità rispetto ai temi principali della ricerca, in particolare il rispetto per l'ambiente, la pratica della raccolta differenziata e il coinvolgimento nelle pratiche di educazione alla sostenibilità dei servizi 0-6. Il primo questionario è indirizzato al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi della fascia 0-6 anni, principalmente nel territorio del Comune di Roma Capitale; mentre il secondo è indirizzato ai genitori dei bambini frequentanti il nido e la scuola dell'infanzia.

FASE 1.4: il 30 agosto 2023 ha avuto inizio il periodo di stage presso l'asilo e scuola dell'infanzia del X Municipio di Roma. Lo stage è stato avviato proprio in concomitanza con l'avvio dell'anno educativo; questa scelta è stata dettata dall'intenzione di rendere la presenza della ricercatrice un fattore stabile e continuativo lungo tutto il periodo dell'anno 2023/2024⁵². Inizialmente, sono stati organizzati dei colloqui di co-progettazione delle fasi successive di ricerca assieme al personale del servizio 0-6 coinvolto, impostazione tipica della RA; difatti, è stato fondamentale coinvolgere i partecipanti alla ricerca, promuovendone una partecipazione attiva,

⁵² Difatti, il periodo di stage ammonta obbligatoriamente a nove mesi e iniziando il 30 agosto 2023 è stato possibile essere presente fino a giugno 2024, esattamente dall'inizio fino alla chiusura dell'anno educativo 2023/2024.

soprattutto per ciò che concerne la pianificazione del progetto con le relative fasi e l'attuazione dell'indagine. In seguito, è iniziato lo studio e l'analisi del contesto e delle buone pratiche relative alle tematiche fondamentali della ricerca presenti del territorio del Municipio ove è ubicato il servizio educativo coinvolto; una particolare attenzione è stata dedicata alla rete di collaborazioni già attive con le imprese e le realtà del quartiere limitrofo. In questo modo, è stato possibile avviare una conoscenza della comunità educante del servizio in questione, rilevandone tanto i punti di forza quanto i bisogni, in merito alle tematiche principali della ricerca.

I risultati raggiunti durante questa fase sono i seguenti:

- Una prima conoscenza del personale educativo della struttura.
- La partecipazione alle riunioni del gruppo educativo.
- L'osservazione delle routine giornaliere.
- L'avvio di contatti e relazioni con le famiglie frequentanti la struttura.
- La conduzione di una prima analisi assieme al coordinamento pedagogico dei rapporti e delle reti con imprese esterne e l'analisi delle eventuali buone pratiche esistenti.
- Le prime proposte di attività per la sezione della scuola dell'infanzia.
- L'analisi degli obiettivi e dei propositi specifici della struttura, in rapporto alle tematiche della transizione verde e sostenibile indagate dal progetto.

SECONDO ANNO - 2024

FASE 2.1: inizialmente, è stata avviata la somministrazione dei due questionari precedentemente costruiti e testati sul campo. Si è cercato di diffonderli il più possibile nel territorio del Comune di Roma Capitale e principalmente nel X Municipio, servendosi soprattutto dei contatti instaurati durante i primi mesi dello stage. In questo modo, è stato possibile raccogliere dati sia quantitativi che qualitativi, sufficientemente rappresentativi dei campioni individuati.

FASE 2.2: nella struttura coinvolta, è stato svolto e concluso lo stage e quindi il lavoro di RA, in merito ai temi principali della ricerca e con l'obiettivo di promuovere la partecipazione di tutta la comunità educante. Nello specifico, questa fase è stata caratterizzata dall'osservazione, l'accompagnamento e la raccolta del materiale a inizio, in itinere e a fine progetto, attraverso l'osservazione partecipante (Baldacci & Frabboni, 2013). È stata prevista anche una partecipazione alle attività strutturate, ai laboratori, sia in aula sia all'esterno con i bambini e anche con i genitori, come anche alle uscite didattiche. Inoltre, con le imprese e le realtà del territorio locale, sono stati programmati, avviati e conclusi alcuni progetti educativi, che hanno attivamente coinvolto tutta la

comunità educante, ovvero le educatrici, i bambini e le famiglie, in varie attività, durante tutto l'anno educativo. I nove mesi di stage si sono poi conclusi a giugno 2024. In conclusione, durante il periodo di stage, dunque, è stato possibile raggiungere gli obiettivi prefissati e quindi ottenere i seguenti risultati:

- Avviare pratiche virtuose di educazione alla sostenibilità nel personale educativo, scolastico e di coordinamento e rendere la quotidianità del lavoro educativo in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015).
- Coinvolgere le giovani famiglie in attività di sensibilizzazione rispetto allo sviluppo sostenibile, cercando di instaurare sane abitudini.
- Lavorare assieme al personale (soprattutto con il coordinamento) per evidenziare le potenzialità dei servizi 0-6 nell'attivare solide collaborazioni con imprese e aziende esterne, nella prospettiva della transizione verde e sostenibile.

FASE 2.3: come già anticipato, il presente progetto di dottorato è vincolato allo svolgimento di un periodo di ricerca all'estero da sei a diciotto mesi, in base al D.M. 351/2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022). Si è proceduto con un'accurata ricerca sia sugli enti particolarmente attivi nel campo dell'educazione alla sostenibilità nel panorama europeo, sia su quei centri di ricerca che avessero già instaurato degli accordi ufficiali in merito con l'Università degli Studi di Roma Tre e in particolare con il Dipartimento di Scienze della Formazione. Il risultato di questa fase risiede nell'individuazione del luogo in cui svolgere poi i mesi di ricerca all'estero, ovvero l'Universitat de València, in Spagna. In particolare, sono stati presi i primi contatti con una professoressa del Departament de Teoria de l'Educació⁵³, all'interno della Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació⁵⁴, titolare di alcuni corsi, tra cui Pedagogia sociale, Educazione per la sostenibilità e Gestione sostenibile delle istituzioni educative. Durante questa fase, è stato stabilito di svolgere sei mesi di ricerca, da gennaio a luglio 2025.

FASE 2.4: durante quest'ultima fase del secondo anno, sono stati avviati quei contatti utili per l'organizzazione e la gestione di un percorso di sensibilizzazione, informazione e formazione rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento del Comune di Roma Capitale, sulle tematiche della sostenibilità, della transizione ecologia e del ruolo di asilo nido e scuola dell'infanzia. In questo modo, è stato possibile dare conclusione al progetto di RA, restituendo anche l'idea principale della ciclicità del presente progetto. In seguito ai contatti presi per l'organizzazione, è stato necessario preparare il materiale utile per definire le tematiche, gli

⁵³ Traduzione propria dal valenziano: Dipartimento di Teoria dell'Educazione.

⁵⁴ Traduzione propria dal valenziano: Facoltà di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

obiettivi, la struttura e le tempistiche del percorso e iniziare a promuovere e diffondere l'iniziativa tramite i contatti presi durante i primi due anni di dottorato; ovviamente l'organizzazione e la promozione del percorso si sono protratte anche durante una fase del terzo anno di dottorato.

TERZO ANNO - 2025

FASE 3.1: il terzo anno di dottorato, come anticipato, è iniziato con la realizzazione dei sei mesi di ricerca all'estero presso l'Universitat de València, in Spagna, più precisamente dal 7 gennaio al 7 luglio 2025. Durante questa fase, è stato possibile partecipare attivamente alla vita dottorale e di ricerca dell'Università estera ospitante, prendere parte a seminari, corsi di formazione, call for paper, workshop e convegni, instaurare contatti e osservare la pratica educativa dei servizi educativi che si occupano della fascia di età da 0 ai 6 anni e in particolare che si impegnano nell'educazione alla sostenibilità.

FASE 3.2: in questa fase è stato definito, promosso, svolto e concluso il percorso di sensibilizzazione, informazione e formazione per il personale educativo, scolastico e di coordinamento del Comune di Roma Capitale. Grazie al percorso in questione, è stato possibile raggiungere gli obiettivi prefissati e ottenere i seguenti risultati:

- Avviare e consolidare la collaborazione tra il Dipartimento Scuola, Lavoro e Formazione professionale del Comune di Roma Capitale e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.
- Coinvolgere un ampio gruppo del personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6.
- Sensibilizzare in merito alle tematiche della sostenibilità.
- Informare rispetto alle urgenze della crisi ecologica.
- Promuovere il ruolo centrale dei servizi educativi 0-6 riguardo alla transizione verde, ecologica e sostenibile (Consiglio dell'Unione Europea, 2022).

FASE 3.3: questa è stata la fase conclusiva del progetto di dottorato; è stato possibile svolgere un'analisi critica dei dati raccolti sia durante lo stage nel servizio educativo sia grazie al percorso di sensibilizzazione, informazione e formazione. Sulla base delle analisi e degli output di ricerca ottenuti, è stata proposta una sistematizzazione della ricerca svolta tramite la produzione e pubblicazione di articoli finali su riviste scientifiche e di settore specializzate nella prima infanzia. Infine, è stato possibile dedicare tempo e impegno per la stesura della presente tesi di dottorato come risultato accademico e scientifico finale della ricerca.

In conclusione, la descrizione appena fornita delle diverse fasi e dei tempi che insieme hanno caratterizzato i tre anni della ricerca dottorale consente dunque di mettere in luce ed evidenziare quei tratti distintivi della presente RA, ovvero: la ciclicità del processo, la continua interazione tra la teoria e la pratica, il coinvolgimento attivo dei partecipanti, l'adattamento in itinere delle attività in risposta ai dati raccolti e alle necessità evidenziate.

In conclusione, si può affermare che, dopo aver mostrato la struttura della presente ricerca, si sia reso trasparente l'approccio metodologico utilizzato e che si abbia contribuito a restituire rigore scientifico al progetto. In questo modo, il percorso dottorale si configura come una ricerca fondata e scientifica, in grado di giustificare le scelte compiute e di sostenere la validità dei risultati ottenuti.

5.6. Riflessioni conclusive

In conclusione, nel presente capitolo sono stati esplicitati gli elementi fondanti dell'intero percorso di ricerca, a partire dalla definizione della domanda di ricerca, dell'ipotesi di lavoro e degli obiettivi che hanno orientato lo sviluppo del progetto. Particolare attenzione è stata dedicata alla ricostruzione dell'articolazione della ricerca lungo l'arco dei tre anni di dottorato, mettendo in evidenza le diverse fasi che ne hanno scandito l'andamento e le condizioni che ne hanno influenzato la realizzazione. Inoltre, è stata approfondita la metodologia di ricerca adottata, chiarendone i presupposti teorici e le modalità operative, al fine di restituire un quadro coerente e strutturato dell'impianto metodologico complessivo.

Alla luce di quanto presentato, il capitolo offre una cornice interpretativa solida sul piano metodologico, che sostiene la lettura dei capitoli successivi. Questi ultimi, infatti, saranno dedicati all'approfondimento delle fasi della ricerca e, proprio grazie alla chiarificazione degli elementi qui esposti, si auspica possano risultare maggiormente comprensibili, coerenti e fondati, permettendo di cogliere in modo più sistematico lo sviluppo e i risultati del percorso di ricerca.

CAPITOLO 6

Prima fase della ricerca e considerazioni

6.1. Il coinvolgimento degli attori educativi

La sede dello stage obbligatorio è stata individuata sulla base delle indicazioni previste dalla borsa di dottorato, già argomentate nel capitolo precedente, D.M. 351 del 9 aprile 2022 (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022). Il servizio educativo 0-6 selezionato, denominato Il Colibrì, si configura come un contesto educativo integrato, articolato in tre sezioni di asilo nido convenzionate con il Comune di Roma, ovvero: piccoli (3-10 mesi), medi (11 mesi – 2 anni) e grandi (2-3 anni), e in un'unica sezione di scuola dell'infanzia di età mista (3-6 anni), gestita invece in regime privato. Complessivamente, il servizio accoglie 43 bambini; in questo modo, offre un ambiente educativo di dimensioni contenute e questo si rivela quale elemento che favorisce la costruzione di relazioni stabili e significative tra bambini, educatrici e famiglie, nonché una maggiore continuità educativa lungo l'intero percorso 0-6.

Dal punto di vista strutturale, il servizio dispone di ampie aule dedicate alle attività quotidiane, affiancate da spazi interni specificamente pensati per la progettazione educativa, come l'atelier, che rappresenta un ambiente privilegiato per l'esplorazione, la creatività e la sperimentazione. A questi si aggiungono gli spazi esterni, ovvero il giardino e il cortile pavimentato, utilizzati regolarmente per le attività all'aperto, configurandosi non come semplici spazi accessori, ma come ambienti educativi a tutti gli effetti. La presenza e l'uso sistematico di tali ambienti risultano particolarmente significativi in relazione alle pratiche di educazione ambientale e di educazione alla sostenibilità.

Il Colibrì è caratterizzato da un'équipe educativa composta da una coordinatrice pedagogica, cinque educatrici per le sezioni del nido, un'insegnante unica della scuola dell'infanzia, una docente di lingua inglese con presenza stabile nella sezione dell'infanzia, una cuoca e una collaboratrice. La pluralità delle figure professionali coinvolte contribuisce a delineare un'organizzazione educativa complessa e articolata, caratterizzata da una forte attenzione alla progettualità condivisa e alla cura delle relazioni educative, sia all'interno del servizio sia nei rapporti con le famiglie e con le realtà esterne.

Il servizio educativo 0-6 Il Colibrì si distingue, infatti, per una consolidata apertura al territorio e per una progettualità orientata alla costruzione di legami con il contesto locale. Tale orientamento si inserisce in un quadro più ampio di attenzione alle dimensioni partecipative e collaborative dell'educazione, che coinvolgono attivamente le famiglie e valorizzano le risorse

presenti nel territorio. In questo senso, il servizio non si configura come un contesto isolato, ma come un nodo di una rete educativa più ampia, in dialogo costante con il contesto sociale e urbano di riferimento.

Per quanto riguarda il contesto territoriale, il servizio educativo 0-6 Il Colibrì è ubicato nel Municipio X del Comune di Roma, nello specifico nel quartiere di Dragona; questa è un'area periferica della zona sud della città, situata vicino al litorale romano e caratterizzata da una marcata identità residenziale. Infatti, la maggior parte delle famiglie che frequentano il servizio educativo risiede nel quartiere e nelle zone immediatamente limitrofe; questo aspetto sicuramente contribuisce a favorire una continuità di relazioni e una quotidianità di scambi con la comunità locale. Inoltre, il tessuto urbano è caratterizzato dalla presenza di diverse realtà associative, culturali e di servizio, che rappresentano punti di riferimento significativi per le famiglie e per il servizio educativo stesso. Nel corso dell'anno educativo in cui si è svolta la ricerca, 2023/2024, il servizio educativo 0-6 Il Colibrì ha approfondito delle collaborazioni consolidate e avviato nuovi contatti con tali realtà, rafforzando ulteriormente la propria dimensione territoriale. Questo aspetto verrà approfondito nei paragrafi successivi, in quanto ha costituito un elemento rilevante per comprendere il potenziale ruolo della rete territoriale nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità.

Risulta, inoltre, significativo sottolineare come il servizio educativo 0-6 Il Colibrì avesse già maturato, negli anni educativi precedenti, un'esperienza specifica nell'ambito delle pratiche di educazione alla sostenibilità. A titolo esemplificativo, si ricorda il progetto intitolato Leonardo Riciclarte, che è stato realizzato durante l'anno educativo 2016/2017 e che ha intrecciato le tematiche della sostenibilità ambientale e dell'arte nella prima infanzia, ottenendo anche un riconoscimento da parte del Comune di Roma. Tale esperienza pregressa ha contribuito a creare un terreno favorevole all'accoglienza della ricerca e allo sviluppo di ulteriori riflessioni e pratiche nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità.

In conclusione, l'ingresso nelle pratiche educative quotidiane del servizio educativo 0-6 Il Colibrì ha consentito la raccolta sistematica dei dati e inoltre ha reso possibile una partecipazione progressiva ai processi educativi, in un clima di fiducia e collaborazione tra la ricercatrice, il personale educativo e di coordinamento, i bambini e le famiglie. Tale dimensione relazionale ha rappresentato una condizione essenziale per lo sviluppo delle varie fasi della ricerca e per la comprensione approfondita delle dinamiche educative osservate.

Di seguito, si presentano due paragrafi nei quali si intende approfondire le dinamiche, la pratica e i dati raccolti con l'osservazione e la partecipazione, in riferimento al periodo di stage obbligatorio svolto nell'asilo e scuola dell'infanzia Il Colibrì, del X Municipio del Comune di Roma.

6.2. Osservazione e partecipazione nel servizio educativo 0-6 Il Colibrì

La fase iniziale del presente progetto di RA è stata costituita dall'osservazione e dalla partecipazione alle pratiche di vita quotidiana del servizio educativo 0-6 selezionato; in questo modo, è stato possibile entrare a stretto contatto con la comunità educante del servizio. Di seguito, si intende dare conto dei nove mesi di stage obbligatorio (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022), svolto dal 30 agosto 2023 fino al 15 giugno 2024, come si è già detto, durante l'intero anno educativo 2023/2024 de Il Colibrì.

Nel presente paragrafo, in primo luogo, si presentano le varie attività a cui è stato possibile prendere parte, dandone conto non in ordine cronologico, piuttosto procedendo per macro-categorie e cercando di dare un equilibrio alla presentazione; in secondo luogo, si precisa il tipo di partecipazione e di presenza della ricercatrice all'interno del servizio educativo 0-6; infine, si traggono delle prime conclusioni riguardo agli elementi osservati e alle dinamiche che hanno facilitato o ostacolato la partecipazione. Procedendo in questo modo, si intende chiarire quelle scelte metodologiche che hanno guidato la presente RA sin dal principio delle sue fasi di osservazione e pianificazione.

Per quanto riguarda le macro-categorie di osservazione, si procede con la loro presentazione per punti:

- L'analisi del contesto fisico, organizzativo e relazionale: è stato possibile osservare l'organizzazione degli spazi interni ed esterni, l'impostazione dei tempi della giornata, la gestione e l'utilizzo dei materiali, la suddivisione e l'assetto dei gruppi, come anche le interazioni tra bambini, tra personale e bambini, e tra personale, genitori e bambini. In questo modo, è stato possibile non solo analizzare il contesto educativo da più punti di vista, ma anche comprendere il sistema organizzativo e relazionale, e quindi l'ambiente nella sua accezione relazionale, all'interno del quale si sviluppano le esperienze educative.
- Le routine quotidiane: inizialmente, è stato fondamentale poter prendere parte alle attività quotidiane svolte all'interno del servizio educativo 0-6, in particolare: i momenti di accoglienza e di uscita, i pasti, il gioco libero in aula e all'esterno, i momenti di cura e di igiene. Questo tipo di osservazione ha offerto uno sguardo privilegiato sulle pratiche educative e sulla spontaneità delle dinamiche relazionali; inoltre, la partecipazione durante i momenti di vita e le attività non strutturate ha reso la presenza fisica della ricercatrice un elemento costante e fisso all'interno del

contesto educativo, favorendo quindi l'instaurarsi di un rapporto di fiducia e di collaborazione, con il personale, con i bambini e con le famiglie.

- Attività strutturate: ad esempio, è stato possibile osservare le attività di didattica quotidiana, i laboratori per bambini e quelli dedicati alle famiglie, le uscite didattiche, le riunioni con le famiglie e quelle con il personale, le giornate comunitarie, come le feste di apertura e chiusura dell'anno. Grazie all'inserimento nello svolgimento di queste attività, è stato possibile accedere sia alla progettazione delle attività didattiche, formative e laboratoriali da parte del personale educativo sia alla loro conduzione; infatti, la partecipazione a queste attività ha offerto un punto privilegiato di osservazione. In particolare, si delineano alcuni punti di forza rilevati dall'osservazione partecipante alle attività educative strutturate:
 - Rispetto alle attività con i bambini, si riportano una profonda attenzione ai tempi dei bambini, la cura nell'allestimento dei materiali, l'impegno per renderli i veri protagonisti di ogni attività (Minischetti & Aluffi Pentini, 2024), la valorizzazione dell'esperienza.
 - Rispetto al lavoro educativo, si sottolinea la forte collaborazione e fiducia presente tra tutto il personale (educatrici, maestre, coordinatrice e collaboratrice) e soprattutto tra il personale delle diverse sezioni; questo elemento risulta fondamentale, in quanto favorisce e garantisce la continuità educativa tra il nido e la scuola dell'infanzia.
 - Il coinvolgimento delle famiglie è un grande punto di forza de Il Colibrì: infatti, è stata osservata una forte attenzione e cura della relazione con i genitori e quindi l'instaurarsi di un rapporto di fiducia. A tal proposito, durante tutto l'anno educativo, tanto per le sezioni del nido, quanto per la scuola dell'infanzia, sono stati organizzati vari eventi a cui i genitori erano invitati a partecipare, come ad esempio le giornate di festa, i momenti di informazione e i laboratori creativi.
- Progetti specifici: è stata dedicata una particolare attenzione ai progetti annuali specifici, che hanno costituito l'impianto pedagogico di riferimento per la programmazione e la strutturazione di tutte le attività, da quelle quotidiane di routine fino alle uscite didattiche e, inoltre, hanno definito lo sfondo integratore delle esperienze proposte durante l'intero anno educativo. In particolare, il progetto principale è stato declinato in un percorso tematico affine al focus della ricerca,

ovvero l'educazione ambientale, la cura e il rispetto verso la natura, la sostenibilità e la transizione ecologica. In questo senso, si rende evidente quanto la progettazione educativa abbia rappresentato un punto di continuità de Il Colibrì. Il macro-progetto dell'anno educativo 2023/2024 del nido e della scuola dell'infanzia è stato intitolato *Le mani guardano... il mondo dove viviamo*; l'ampiezza della tematica ha richiesto un notevole sforzo educativo da parte del personale educativo, scolastico e di coordinamento sia per mantenere una buona continuità durante l'intero anno educativo, sia per garantire una proposta formativa di qualità. Il macro-progetto si è ramificato, poi, in più progetti e micro-progetti, tutti sviluppati sulle tematiche della presente RA; in particolare, si vuole menzionare:

- In primo luogo, la partecipazione al Concorso FAI⁵⁵ intitolato *Agri-Cultura: Costruiamo l'atlante dei paesaggi rurali italiani*, presentando il progetto *Paesaggi e Passaggi*, che sarà oggetto di analisi del paragrafo 6.5. della presente tesi.
- In secondo luogo, la partecipazione alla VI edizione del Concorso di racconti brevi, poesie, testi illustrati *I care – We care: rispetto e responsabilità per l'essere del pianeta* in occasione dell'VIII Convegno Internazionale *Educazione Territori Natura* promosso dall'Università di Bolzano, risultando tra i vincitori della sezione *Infanzia – A2*. Oltretutto, è bene menzionare che questa esperienza ha dato origine al contributo “Verso una cittadinanza eco-sostenibile. Una ricerca-azione per l'educazione, la sensibilizzazione e la connessione ambientale nella prima infanzia” pubblicato nel volume *Prospettive di sostenibilità: Tra responsabilità e cura del pianeta* (Minischetti, 2024b).

In questo senso, si rende evidente quanto la presenza di un progetto annuale specifico, che fa da sfondo, abbia facilitato il lavoro di programmazione del gruppo educativo, offrendo uno sfondo comune, un quadro condiviso su cui lavorare e in cui collocare tutte le attività.

⁵⁵ Per FAI si intende il Fondo per l'Ambiente Italiano, ovvero una fondazione senza scopo di lucro nata nel 1975, con il fine di tutelare e valorizzare il patrimonio storico, artistico e paesaggistico italiano; questo il loro sito ufficiale: <https://fondoambiente.it>.

Di seguito, si propone la Tabella 3, nella quale si riepilogano le attività e i momenti osservati, fornendo anche un esempio concreto e una descrizione più specifica.

Tabella 3. Riassunto e descrizione delle attività osservate durante il periodo di stage.

Macro-categoria	Attività	Esempio concreto	Descrizione
Routine giornaliera	Accoglienza	Arrivo dei bambini tra le ore 8:00 e le ore 9:30	<i>Arrivo dei piccoli assieme alle loro famiglie, dinamiche di separazione e prime interazioni con il gruppo classe</i>
	Pasti	Pranzo	<i>Autonomia dei bambini, modalità di gestione e ruolo del personale educativo e scolastico</i>
	Cura e igiene	Cambio e igiene orale	<i>Costruzione dell'autonomia dei bambini</i>
	Gioco libero all'interno	Gioco simbolico	<i>Modalità di scelta dei materiali e dei giochi, interazioni tra pari</i>
	Gioco libero all'esterno	Esplorazioni nel giardino	<i>Libertà di movimento, interazioni spontanee tra pari</i>
	Uscita	Uscita dei bambini tra le ore 15:30 e le 16:30	<i>Ricongiungimento con le famiglie, restituzione della giornata e comunicazioni informali</i>
Attività strutturate	Didattica quotidiana	Attività didattica guidata	<i>Pittura con le mani su un telo grande, con due colori, giallo e rosso, per mostrare che unendoli si forma un terzo colore</i>

		Attività su un tema stagionale	<i>Disegni e produzioni artistiche tematiche in occasione della festa del Natale</i>
	Laboratori con bambini	Laboratorio creativo con materiali naturali	<i>Tramite l'utilizzo di materiali naturali quali foglie, terra e bastoncini, creazione di una riproduzione di un paesaggio naturale</i>
		Laboratorio creativo con materiali di riciclo	<i>In occasione della festa del papà, realizzazione di statuette raffiguranti i propri padri</i>
		Laboratorio di psicomotricità	<i>Attraverso l'uso di un dado didattico, sperimentazione di semplici posizioni di yoga</i>
	Laboratorio con i genitori	Laboratorio creativo	<i>Realizzazione di un plastico raffigurante la piantina del proprio quartiere, a partire da materiale naturale o di riciclo</i>
		Laboratorio artistico-creativo	<i>Pittura en plein air, coppia mamma-bambino, in occasione della Festa della Mamma</i>
	Uscite didattiche	Visita ad una tenuta agricola	<i>Visita alla tenuta agricola del quartiere, spostamento a piedi e in autobus</i>
	Giornate comunitarie	Festa di inizio anno	<i>Presentazione alle famiglie e ai bambini della struttura, del gruppo di professionisti e del progetto educativo</i>

		Festa di fine anno	<i>Condivisione con le famiglie del progetto educativo realizzato</i>
Riunioni	Riunioni con il personale educativo e scolastico	Riunioni di programmazione	<i>Osservazione dei processi decisionali e della conduzione dei colloqui</i>
	Riunioni con le famiglie	Riunione di presentazione di inizio anno	<i>Presentazione informativa sul progetto educativo e sulle varie iniziative previste nell'anno educativo</i>

Durante questa fase di osservazione, la partecipazione alle attività si è configurata come un processo graduale e immersivo, sempre negoziato con la coordinatrice e con il gruppo educativo de Il Colibrì. Nel primo periodo dello stage, la presenza in struttura è stata prevalentemente di tipo osservativo, al fine di comprendere i ritmi, i linguaggi e le modalità di lavoro, e anche al fine di comprendere e quindi entrare nelle dinamiche relazionali interne. In un secondo momento, invece, in accordo con il personale educativo e con la coordinatrice pedagogica, è stato possibile assumere un ruolo più attivo, ovvero non solo osservare ma anche partecipare alle attività, supportandone la gestione e l'organizzazione. Grazie al clima di fiducia creatosi, la partecipazione ha permesso anche la proposta e la conduzione di attività, sempre senza sostituire il ruolo del personale, ma cercando di co-costruire le varie fasi della ricerca e di stimolare attivamente i partecipanti riguardo alle tematiche fondamentali della RA (Heron & Reason, 2008).

A titolo d'esempio, per quanto riguarda la proposta di nuove attività e collaborazioni, da parte della ricercatrice è stata proposta la collaborazione con l'ente di raccolta e smaltimento rifiuti di Roma, Ama. Questa scelta è stata dettata dal fatto che tramite il loro sito ufficiale, nella sezione dedicata alla scuola, Ama per la scuola⁵⁶, i servizi educativi attivi sul territorio del Comune di Roma Capitale possono prendere i contatti per partecipare alle attività proposte, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado. Assieme al personale di coordinamento, sono stati presi contatti con l'impresa ed è stata stabilita l'attività a cui partecipare. Difatti, in occasione della Giornata mondiale dell'ambiente, il 5 giugno 2024, è stato possibile realizzare e partecipare all'attività Rifiuti in gioco, rivolta in modo specifico alla scuola dell'infanzia. Tramite

⁵⁶ Sito ufficiale di Ama per la scuola: <https://www.amaroma.it/amaperlascuola/>.

questa attività, i bambini della sezione dell'infanzia de Il Colibrì sono stati coinvolti in giochi motori e hanno lavorato per memorizzare i principi fondamentali del riciclo e della raccolta differenziata. Grazie alla guida di un'operatrice, i piccoli hanno imparato a differenziare le varie tipologie di rifiuti, come sostituire gli oggetti usa e getta con beni durevoli e come gestire i rifiuti indifferenziati; al termine dell'attività, tramite il riutilizzo di materiali, sono stati premiati con una "Medaglia al Valore". Risulta importante sottolineare il fatto che il servizio educativo 0-6 non aveva mai collaborato con questo ente e difatti erano state espresse delle prime perplessità da parte del personale al riguardo. Nonostante ciò, l'attività è stata organizzata e programmata senza problemi e i bambini con i genitori se ne sono mostrati entusiasti.

Grazie all'esempio, appena esposto, si rende evidente con chiarezza come, da una parte, la collaborazione con gli enti del territorio non vada mai data per scontata e infatti questa richiede un costante lavoro di mediazione; dall'altra, risulta importante sottolineare il fatto che, durante il percorso di RA e di osservazione partecipante, è possibile rivedere e rinegoziare le proprie posizioni, in modo da tenere in considerazione le esigenze emerse durante il confronto. Infine, ogni nuova collaborazione introduce elementi di novità e quindi è necessario promuovere un'attitudine propositiva e anche uno sguardo ampio, tanto da parte del ricercatore, quanto da parte dei co-ricercatori e quindi tutti gli attori coinvolti.

In conclusione, durante lo stage svolto presso il servizio educativo 0-6 Il Colibrì, l'osservazione partecipante ha permesso di mettere in luce un clima educativo accogliente, caratterizzato da una forte collaborazione tra le educatrici e da una progressiva sensibilizzazione alle tematiche principali riguardanti la sostenibilità e la transizione ecologica.

In questo contesto, preme rendere evidente e sottolineare che l'evoluzione percorsa dalla ricerca durante i nove mesi di stage obbligatorio, ovviamente, non era stata definita a priori, ma applicando l'approccio metodologico della RA, è andata strutturandosi in itinere in base all'apporto dei partecipanti, che in questo caso sono diventati co-costruttori del progetto di ricerca (Bilorusky, 2021a; McNiff & Whitehead, 2002).

Su queste premesse, si presenta il successivo paragrafo, che essendo dedicato all'analisi delle relazioni tra la scuola, le famiglie e il territorio, vuole evidenziare i ruoli e le responsabilità dei vari attori della comunità educante.

6.3. La circolarità tra Scuola – Famiglia – Territorio

Nel presente paragrafo, si vuole approfondire il sistema di relazioni che rende vivo e importante il lavoro dei servizi educativi per la fascia di età da 0 ai 6 anni nell'ambito

dell'educazione alla sostenibilità. Si intende mettere in luce il ruolo di ogni componente della comunità educante e sottolineare come la loro collaborazione possa qualificare l'esperienza educativa fino a renderla una vera e propria buona pratica di educazione alla sostenibilità.

Le relazioni che intercorrono tra la scuola, la famiglia e il territorio possono essere definite come un sistema circolare, in cui gli elementi non operano separatamente, piuttosto costituiscono parti di un unico sistema relazionale ed ecologico (Santerini, 2019). Le ragioni che giustificano la selezione degli elementi nei contesti di scuola, famiglia e territorio risiedono nel voler rendere conto delle parti più importanti costituenti la comunità educante, in quanto concetto chiave per determinare la vita dei servizi educativi 0-6 (Ddl 2527, 2022).

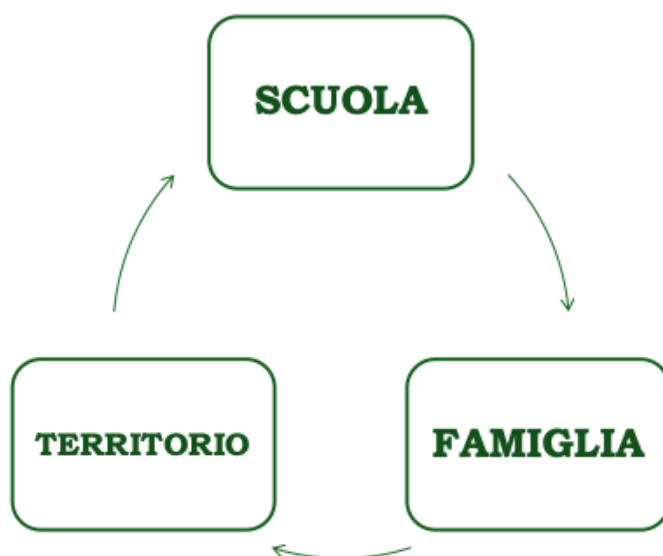


Figura 18. Grafica della circolarità tra Scuola - Famiglia - Territorio.

Nella Figura 18, si presenta una raffigurazione grafica della circolarità esistente tra scuola, famiglia e territorio. Come è evidente, tutti gli elementi hanno uguali dimensioni e quindi uguale importanza; è importante notare però che la scuola è posta al di sopra delle altre, non tanto per indicarne la superiorità, piuttosto per sottolineare che tutto parte dal contesto educativo e quindi

che questo svolge un ruolo fondamentale. Di seguito, si intende presentare una breve spiegazione dei tre elementi.

In particolare, per quanto riguarda la scuola non si intende ovviamente solo la scuola dell'infanzia, ma rientra nella categoria ogni servizio che si occupa dell'educazione e cura dei bambini da 0 ai 6 anni. Come anticipato, questo è l'elemento fondante l'intero sistema, proprio perché è un contesto educativo intenzionale, strutturato e di professionalità; all'interno della scuola, infatti, nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità, le esperienze e le pratiche educative trovano inizio e continuità e soprattutto hanno modo sia di radicarsi rendendosi delle abitudini, sia di ampliarsi verso l'esterno.

Per ciò che concerne la famiglia, questa rappresenta il primo ambiente di crescita del bambino e i genitori assieme al piccolo imparano ad organizzare e tramandare cure, abitudini, valori e significati che orientano lo sviluppo. Risulta fondamentale che sin dal principio si instauri una buona relazione di fiducia e di collaborazione con la scuola, affinché sia assicurata quella continuità educativa fondamentale per la crescita del bambino in questa fascia di età; altrimenti, si rischierebbe che tra la casa e la scuola il piccolo debba lavorare su obiettivi non solo differenti, ma anche contrastanti.

Infine, per territorio, si intende l'insieme delle risorse materiali e immateriali presenti nella comunità del quartiere limitrofo in cui è ubicato il servizio educativo 0-6. In questa categoria, rientrano gli spazi verdi e naturali, le associazioni, i punti di incontro, le istituzioni culturali, le reti sociali, le piccole imprese e le realtà del quartiere, ovvero tutti quei servizi che contribuiscono a dare forma all'identità sociale e culturale del contesto. In relazione all'educazione alla sostenibilità e all'educazione e cura della prima infanzia, il territorio assume un ruolo fondamentale, in quanto rappresenta il contesto vivo e dinamico in cui i servizi educativi 0-6 si radicano e con cui possono interfacciarsi e collaborare. È il territorio che permette la costruzione di relazioni positive e generative con le famiglie e in questo modo restituisce significato all'attività educativa. Grazie alla collaborazione con le realtà locali che lo animano, il territorio diventa parte integrante di quel lavoro che parte dall'interno del singolo servizio educativo 0-6, che arriva a coinvolgere le famiglie e che culmina poi nell'impegno civico comunitario per un futuro sostenibile.

La circolarità tra i tre elementi appena presentati parte dal presupposto che la formazione e l'educazione del bambino da 0 ai 6 anni sia un processo sistemico, ecologico e relazionale; per questo motivo, è necessario un dialogo coerente e (pro)positivo tra i diversi attori della comunità educante, in modo tale che la scuola, le famiglie e le risorse territoriali riconoscano il valore più profondo nelle relazioni e nella collaborazione.

Nella Figura 18, la relazione tra i tre elementi viene ben rappresentata; pertanto, grazie alla rappresentazione e alla descrizione appena fornite, di seguito, si delineano le caratteristiche essenziali della circolarità tra scuola – famiglie – territorio:

- Ha un inizio, ovvero la scuola, ma non una fine o un termine, perché dal territorio torna poi alla scuola e così via.
- Tutti ne beneficiano, tutti i componenti e i partecipanti dei tre elementi: nessuno ne rimane escluso;
- Promuove la collaborazione per pratiche orientate alla sostenibilità, in modo ecologico e relazionale.

In conclusione, è in questa circolarità che si riconosce la possibilità di un ampliamento delle esperienze e delle competenze dei bambini, favorendo non solo la continuità educativa, ma soprattutto la costruzione di una comunità educante capace di avviare e promuovere pratiche orientate alla sostenibilità, intesa nel suo concetto più complesso.

6.4. L'esempio del progetto annuale Paesaggi e Passaggi

Il progetto annuale Paesaggi e passaggi rappresenta un esempio emblematico di come i servizi educativi 0-6 possano attivare una rete partecipativa e collaborativa tra bambini, famiglie e realtà territoriali. Durante l'anno scolastico 2023/2024, il servizio educativo Il Colibrì ha partecipato al Concorso FAI chiamato Agri-Cultura: costruiamo l'atlante dei paesaggi rurali italiani. La partecipazione a tale concorso si è perfettamente inserita all'interno del macro-progetto annuale educativo del servizio, che, come già anticipato, si intitola Le mani guardano... il mondo dove viviamo.

L'obiettivo principale del progetto riguarda la scoperta, la ricostruzione e la valorizzazione del paesaggio rurale, dove è ubicato il servizio, ovvero il quartiere di Dragona.

La fase iniziale del progetto ha previsto la raccolta di informazioni e testimonianze, soprattutto riguardo alle risorse storiche, naturalistiche e culturali del territorio. Le famiglie hanno svolto un ruolo centrale, in quanto sono state chiamate a contribuire con racconti, aneddoti e conoscenze locali, tramite un questionario aperto, elaborato per l'occasione. Grazie a questo primo coinvolgimento, i bambini hanno avuto l'occasione di entrare in contatto con una memoria collettiva, spesso viva nelle loro esperienze familiari, che ha suscitato un particolare interesse nei confronti della storia del quartiere e dei racconti dei loro nonni. Questa prima fase si è conclusa con un'esperienza che ha arricchito il progetto, ovvero la visita della sezione dell'infanzia al

Centro Anziani di Dragona, con l'obiettivo di farsi raccontare la storia del quartiere dagli anziani. Grazie alla presenza di un familiare particolarmente coinvolto nelle pratiche di entrambi i servizi, è stato possibile realizzare un'autentica occasione di incontro intergenerazionale.

Sulla base delle informazioni raccolte, il progetto ha seguito un percorso sistematico di esplorazione del quartiere, soprattutto della Tenuta di Dragone, dei sentieri lungo il Tevere, del Sentiero Pasolini all'interno della Riserva del Litorale Romano e di altre aree rurali caratteristiche del territorio del X Municipio del Comune di Roma. I bambini hanno potuto sia esplorare queste aree attraverso le uscite a piedi e con i mezzi pubblici del quartiere, sia osservare direttamente gli elementi del paesaggio naturale tipico, la flora e la fauna locali, i sistemi di canalizzazione delle acque e gli aspetti legati alla storia della bonifica del territorio, questi ultimi hanno destato particolare interesse nei piccoli.

Le famiglie sono state coinvolte più volte durante il percorso dell'anno educativo, sia per la partecipazione ad un laboratorio di riciclo creativo, durante il quale bambini e genitori assieme hanno realizzato una riproduzione tridimensionale del territorio di Dragona e dei luoghi visitati, sia per un lavoro artistico di pittura en plein air in occasione della Festa della Mamma, svolto dai bambini assieme alle loro mamme, presso la Tenuta di Dragone.

L'alto livello di partecipazione delle famiglie ha permesso di evidenziare l'efficacia delle pratiche educative di educazione alla sostenibilità nel favorire un senso di appartenenza alla comunità locale.

Di seguito, si ritiene importante presentare alcuni risultati ottenuti:

- La valorizzazione del territorio inteso come una risorsa educativa essenziale.
- Il coinvolgimento delle famiglie per la conoscenza e per la cura dei luoghi di vita del quartiere.
- La promozione dello sviluppo di competenze ecologiche.
- L'aumento del senso di appartenenza alla comunità.
- L'attivazione di dinamiche di partecipazione alla vita di quartiere.
- La promozione della cultura della sostenibilità intesa come pratica quotidiana condivisa.
- La promozione dell'educazione alla sostenibilità nelle attività educative quotidiane.

Il progetto Paesaggi e Passaggi, pertanto, ha rappresentato un chiaro esempio di come un progetto educativo annuale abbia in sé la capacità di generare buone pratiche di educazione alla sostenibilità e al contempo di dare valore e sostenere la circolarità tra la scuola, le famiglie e il territorio.

In conclusione, l'osservazione e la partecipazione al progetto annuale appena descritto non solo hanno permesso di raccogliere dati circa la conduzione e lo svolgimento di progetti di

educazione alla sostenibilità, ma hanno anche offerto un punto di vista privilegiato per poter cogliere la ricchezza delle pratiche educative, della partecipazione delle famiglie, delle collaborazioni con il quartiere e anche della circolarità tra le varie parti della comunità educante. Nell'intreccio tra la partecipazione, la pianificazione e la riflessione critica, si rende chiara la metodologia della RA, restituendo senso e valore alla ricerca.

Nel successivo paragrafo, si presentano alcune riflessioni conclusive circa i dati raccolti tramite l'osservazione partecipante.

6.5. Riflessioni conclusive e implicazioni pedagogiche

Alla luce degli elementi mostrati e commentati rispetto all'utilizzo dell'osservazione partecipante, si intende ora avanzare alcune prime riflessioni conclusive sullo strumento, cercando di evidenziarne sia le potenzialità che i limiti emersi nella presente RA.

Innanzitutto, si elencano alcune dinamiche che hanno facilitato lo svolgimento di questa fase del progetto, come ad esempio: la presenza costante all'interno del contesto Il Colibrì durante l'intero anno educativo 2023/2024; la forte collaborazione attiva tra la ricercatrice e tutto il personale della struttura (educatrici, maestre, coordinatrice e collaboratrice) e anche il rapporto di fiducia instauratosi con la coordinatrice del servizio 0-6 già nelle prime fasi della ricerca.

Sono state evidenziate, invece, altre dinamiche che hanno ostacolato l'andamento e la fluidità del progetto di ricerca; in particolare, a livello organizzativo, si sottolinea la gestione dei tempi del servizio educativo e quindi la necessità di coordinare e gestire più gruppi e più attività contemporaneamente, elementi che hanno limitato in alcuni momenti la possibilità di osservare in modo continuativo e di partecipare attivamente alle pratiche educative. Inoltre, durante le prime fasi della ricerca, si sono riscontrate alcune rigidità di abitudini ormai consolidate della struttura, e quindi difficili da modificare, come ad esempio una prima erronea interpretazione rispetto al ruolo della ricercatrice, spesso scambiata per maestra o tirocinante o supplente, e l'iniziale preoccupazione da parte del personale nell'avviare nuove collaborazioni esterne, come spiegato nell'esempio del paragrafo 6.1.1.

Nelle prime fasi della ricerca, infatti, queste dinamiche sono risultate d'ostacolo; successivamente, invece, si sono autonomamente risolte anche con l'abitudine alla presenza costante della ricercatrice e con l'instaurarsi di un rapporto di fiducia e dunque una conseguente comprensione maggiore del ruolo della ricercatrice.

Inoltre, si vogliono presentare anche quei punti di forza del contesto educativo e professionale de Il Colibrì, che oltre ad aver facilitato lo svolgimento della ricerca, hanno qualificato l'esperienza da più punti di vista:

- Per ciò che riguarda il lavoro educativo, si sottolinea: il clima collaborativo tra tutto il personale, anche tra sezioni diverse e competenze differenti; la qualità della continuità educativa tra le sezioni del nido e la sezione dell'infanzia.
- Per ciò che riguarda le attività con i bambini, si sottolinea: l'attenzione ai tempi dei piccoli; l'impegno per renderli i protagonisti; la cura nell'allestimento dell'attività; la valorizzazione delle esperienze.
- Per ciò che riguarda il coinvolgimento delle famiglie, si sottolinea: l'attenzione da parte del personale a voler instaurare un buon rapporto di fiducia; la partecipazione dei genitori con entusiasmo; la presenza in più momenti durante l'anno educativo, tanto per la sezione di asilo nido quanto per quella dell'infanzia.
- Per ciò che riguarda i rapporti con le realtà locali, si sottolinea: la continuità nel tempo delle collaborazioni con il territorio; la capacità di mediazione e co-progettazione con le realtà del quartiere. Tutti elementi che rendono il servizio educativo un vero e proprio riferimento per il territorio.

In conclusione, l'osservazione partecipante e anche la partecipazione alle attività quotidiane, spontanee o strutturate, relazionali o didattiche, hanno permesso di mostrare come molte delle pratiche già consolidate all'interno del servizio educativo 0-6 Il Colibrì costituiscano delle vere e proprie forme di educazione alla sostenibilità, spesso in modo inconsapevole. Proprio questa inconsapevolezza evidenzia l'urgenza e la necessità di una formazione specifica in merito, rivolta al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi da 0 ai 6 anni, affinché i professionisti possano acquisire una visione più approfondita del significato e della complessità della sostenibilità.

È necessario superare quella concezione di ecologia o sostenibilità strettamente legata all'attività all'aperto, al rispetto per la natura o alla raccolta differenziata, per promuovere una programmazione educativa intenzionale e sistemica di educazione alla sostenibilità. Una piena consapevolezza professionale ed educativa è la base per promuovere la promozione e una trasformazione positiva di abitudini e di pratiche quotidiane dei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni, in un'ottica di transizione ecologica e sostenibile.

CAPITOLO 7

I questionari: analisi dei dati raccolti e prospettive dei partecipanti

7.1. Introduzione

Il presente capitolo mira a presentare e analizzare i dati raccolti tramite la somministrazione dei questionari; l'obiettivo è quello di mettere in luce le percezioni, le prospettive e anche le aspettative dei diversi attori coinvolti, ovvero i genitori, il personale educativo e scolastico e i coordinatori pedagogici dei servizi educativi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni.

L'intento, dunque, è duplice: da una parte si vuole restituire una fotografia complessiva della partecipazione e della qualità delle risposte ottenute; dall'altra, si vogliono far emergere le similitudini e le differenze dei punti di vista dei partecipanti, in modo tale da definire la base da cui poi sono state sviluppate le fasi successive della RA.

In definitiva, questo capitolo si articola in tre paragrafi: nel primo, si descrivono i questionari somministrati presentando una prima analisi descrittiva delle risposte; nel secondo, si cerca di approfondire il confronto tra le prospettive dei gruppi coinvolti; nell'ultimo, infine, si presentano alcune riflessioni e implicazioni pedagogiche in merito ai dati raccolti e analizzati.

7.2. La raccolta dati

Come già anticipato nei capitoli precedenti, per analizzare le prospettive e le aspettative dei diversi attori coinvolti nella presente RA, sono stati costruiti e somministrati due questionari: il primo è stato indirizzato al personale educativo, scolastico e ai coordinatori pedagogici dei servizi educativi da 0 ai 6 anni; mentre, il secondo è stato destinato ai genitori di bambini nella fascia di età da 0 ai 6 anni frequentanti i servizi educativi (asilo nido o scuola dell'infanzia). La scelta di adottare due questionari separati risiede nell'esigenza di cogliere e valorizzare la specificità dei vari ruoli; al tempo stesso, si è cercato di mantenere una struttura comune, al fine di consentire un confronto tra i gruppi.

La costruzione dei due questionari è stata sviluppata attraverso una sequenza di fasi metodologiche tra loro integrate, finalizzate a garantire coerenza teorica, chiarezza espositiva e adeguatezza rispetto agli obiettivi della ricerca. In particolare, il processo di costruzione degli strumenti ha previsto le seguenti fasi, seguendo quelle proposte da Trincherò (2002) in *Manuale di ricerca educativa*:

1. **Precisazione dello scopo:** la definizione dello scopo dei questionari è stata sviluppata già nella prima fase di studio e di costruzione del quadro teorico di riferimento e delle ipotesi di lavoro. Come già esplicitato in precedenza, i questionari sono stati progettati con l'obiettivo di rilevare, nei due campioni considerati, il livello di sensibilità rispetto alle tematiche dell'educazione alla sostenibilità, nonché la presenza e la diffusione di buone pratiche educative riconducibili a tali ambiti.
2. **Definizione delle variabili di sfondo:** in questa fase è stata definita la composizione dei campioni di riferimento; difatti, il primo questionario è stato rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi e scolastici 0-6; invece, il secondo è stato destinato ai genitori di bambini da 0 ai 6 anni frequentanti asili nido o scuole dell'infanzia. Come verrà illustrato più avanti, in una fase successiva i campioni sono stati ulteriormente circoscritti in base al territorio di appartenenza, al fine di rendere l'analisi più contestualizzata ed effettivamente rappresentativa dei campioni.
3. **Studio esplorativo:** a partire dai fattori e dai concetti teorici individuati nella fase iniziale della ricerca, è stato condotto uno studio esplorativo, soprattutto attraverso alcuni colloqui con la coordinatrice pedagogica del servizio educativo 0-6 sede dello stage obbligatorio, Il Colibrì. In questo modo, è stato possibile mettere in relazione il quadro teorico con le pratiche educative e organizzative del contesto, contribuendo all'individuazione delle aree tematiche ritenute più significative; pertanto, su questa base sono state definite le principali sezioni di cui si compongono i questionari.
4. **Formulazione delle domande:** sono state formulate le domande relative alle diverse sezioni dei questionari, presentate poi nella Tabella 4, prestando una particolare attenzione alla coerenza con gli obiettivi di ricerca, alla chiarezza del linguaggio e all'adeguatezza delle modalità di risposta, in relazione alle caratteristiche dei soggetti coinvolti.
5. **Definizione dell'ordine delle domande:** una volta definite le domande, è stato stabilito l'ordine di presentazione delle stesse e delle relative sezioni, seguendo una progressione logica e tematica. Le domande sono state quindi numerate in modo coerente con la struttura complessiva dei questionari.
6. **Predisposizione della modalità di presentazione del questionario:** considerata la modalità di somministrazione online, sono stati predisposti specifici testi introduttivi, inseriti nelle sezioni iniziali dei questionari, nei quali sono stati esplicitati lo scopo della ricerca, le modalità di partecipazione, il carattere volontario dell'adesione e la garanzia dell'anonimato delle risposte.

7. **Somministrazione pilota:** Prima della somministrazione definitiva, i questionari sono stati sottoposti a una fase di somministrazione pilota, rivolta a un gruppo molto ristretto di soggetti con caratteristiche simili a quelle dei partecipanti alla ricerca. Tale fase ha avuto lo scopo di calibrare il linguaggio delle domande e verificarne la comprensibilità. Ai partecipanti alla fase pilota è stato inoltre richiesto di fornire osservazioni in merito alla chiarezza delle domande, all'adeguatezza delle modalità di risposta e all'eventuale opportunità di modificare o integrare alcuni item. Ulteriori controlli di validità e affidabilità degli strumenti sono stati effettuati grazie al supporto e alla collaborazione di alcuni docenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, competenti in materia; in questo modo, è stato possibile giungere alla versione dei questionari adeguata alla somministrazione definitiva ai campioni individuati.

Effettivamente, una volta ultimati entrambi i questionari, è stato dedicato del tempo per pianificare la loro diffusione e somministrazione in modalità digitale, cercando di utilizzare i vari contatti presi con i professionisti del settore; particolare attenzione è stata dedicata al Comune di Roma Capitale e al X Municipio, in quanto è il territorio dove è ubicato il servizio Il Colibrì, in cui si è svolto lo stage.

In particolare, per quanto riguarda il Comune di Roma Capitale, ci si è serviti dei contatti dei coordinatori pedagogici; invece, per il X Municipio, si è lavorato in due direzioni: innanzitutto, è stato cercato l'appoggio e la collaborazione degli uffici preposti del Comune, ovvero la Direzione Socio Educativa del X Municipio, che ha accolto con positività il progetto fornendo supporto per la diffusione di entrambi i questionari; la seconda strada intrapresa ha visto la ricercatrice impegnata nel prendere contatti direttamente con i servizi educativi della fascia 0-6 del X Municipio, tramite email, telefonate, diffusione di volantini e codici QR e anche con incontri con il personale educativo, scolastico e di coordinamento.

Come anticipato, per praticità della diffusione e della raccolta e analisi dei dati, i questionari sono stati creati e somministrati in modalità digitale, online; in particolare, ci si è serviti della piattaforma online Moduli di Google, la quale permette di rispondere in modo anonimo.

Di seguito, si presenta la Tabella 4, che riassume i contenuti delle sezioni con le quali si strutturano entrambi i questionari; come si può notare, si è cercato di mantenere la stessa struttura e lo stesso focus. Ovviamente, in alcune sezioni, è stato necessario adattare semplicemente lo stile della domanda, in base a chi fosse indirizzata; altre volte, invece, si è cercato di mantenere il focus, ma è stato necessario adattare anche il contenuto delle domande. In altri casi ancora, è risultato

utile aggiungere delle sezioni specifiche, come nel caso dei coordinatori pedagogici con la sezione Abitudini di acquisto.

Tabella 4. Contenuti e sezioni dei questionari.

Contenuto della sezione	Personale educativo, scolastico e di coordinamento	Genitori
<i>Introduzione al questionario</i>	Sì	Sì
<i>Dati anagrafici</i>	Sì	Sì
<i>Abitudini rispetto alla raccolta differenziata dei rifiuti</i>	Sì	Sì
<i>Attività con i bambini</i>	Sì	Sì
<i>Attività con i genitori</i>	Sì	Sì
<i>Ruolo dei servizi educativi 0-6</i>	Sì	Sì
<i>Abitudini di acquisto</i>	Sì (rivolto solo al personale di coordinamento)	No
<i>Consigli di testi e manuali</i>	Sì	No
<i>Conoscenza dell'Agenda 2030</i>	Sì	Sì

<i>Condivisione dei risultati della ricerca</i>	Sì	Sì
---	----	----

Entrambi i questionari sono stati così caratterizzati da domande obbligatorie; di conseguenza, ai partecipanti non è stato possibile procedere con la compilazione senza aver prima completato le domande precedenti e neanche inviare il modulo senza aver risposto a tutte le sezioni. Fa eccezione solo l'ultima domanda, ovvero quella inerente alla condivisione dei risultati della ricerca, in cui in maniera non obbligatoria e volontaria si chiede ai partecipanti interessati ai risultati della ricerca di scrivere il proprio indirizzo e-mail per essere poi ricontattati.

Come anticipato, entrambi gli strumenti utilizzati hanno previsto domande:

- chiuse, soprattutto per le scelte dicotomiche, come sì/no;
- aperte, per raccogliere dati anche qualitativi;
- a scelta multipla, con opzioni di più risposte specifiche in base al quesito;
- a scala Likert, per rilevare in modo chiaro e comparabile il livello di accordo o disaccordo.

In quanto al numero di domande presenti in entrambi i questionari, questo risulta variabile, perché alcuni item propongono un numero di domande successive in base alla risposta fornita (generalmente, affermativa o negativa). Ciò comporta che i partecipanti abbiano compilato un numero variabile di quesiti, data la struttura condizionata.

La fase di somministrazione ha avuto inizio da gennaio 2024 e di seguito, si presentano i risultati ottenuti da entrambi i questionari.

Per fare chiarezza, d'ora in poi ci si riferirà al questionario rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento con l'abbreviazione QuEdu; mentre, per quello rivolto ai genitori ci si riferirà con QuGen.

Nel presentare i risultati, si è scelto di non commentare tutte le domande incluse nei questionari. Infatti, dato che alcuni item sono stati inizialmente inseriti negli strumenti in quanto avevano una funzione esplorativa e di contestualizzazione, nel riportare i dati raccolti, si è scelto di dare maggiore rilevanza solo ai risultati strettamente funzionali agli obiettivi della presente ricerca e tesi dottorale. Pertanto, al fine di garantire una trasparenza metodologica, in Appendice si riportano le versioni integrali di entrambi i questionari somministrati.

Il totale delle risposte raccolte è di 455 per il QuEdu e 701 per il QuGen. A tal proposito, è bene tenere in considerazione la difficoltà nell'ottenere questo elevato numero di risposte,

soprattutto per quanto riguarda il primo questionario: infatti, la limitata collaborazione ricevuta dai servizi educativi nelle fasi iniziali di somministrazione dei questionari ha rappresentato un importante limite, il quale è stato poi superato fino al raggiungimento di un elevato numero di risposte (Minischetti, 2024a). Di queste, però, alcune non possono essere prese in considerazione, in quanto sono da considerarsi non valide, ovvero:

- Per il QuEdu: come indicato nell'introduzione, il questionario è indirizzato esclusivamente ai professionisti che lavorano nei servizi educativi per la fascia di età tra 0 e 6 anni; per garantire coerenza al campione, sono stati esclusi 4 rispondenti che hanno dichiarato di lavorare in strutture non rientrano nella categoria; questi rappresentano solo lo 0,88% del totale.
- Per il QuGen: nell'introduzione, è stato specificato che lo strumento è rivolto esclusivamente ai genitori di bambini di età compresa tra 0 e 6 anni iscritti al nido o alla scuola dell'infanzia; per questo motivo, i 32 rispondenti che hanno dichiarato di non avere figli frequentanti nido o infanzia, rappresentando il 4,85% del totale, sono stati considerati non pertinenti rispetto ai criteri di eleggibilità del campione e di conseguenza esclusi dall'analisi dei dati.

Questa scrematura assicura che l'analisi rifletta sia le opinioni dei professionisti dei servizi educativi 0-6, sia il punto di vista dei genitori dei bambini iscritti in asilo nido o scuola dell'infanzia. Di conseguenza, il numero delle risposte valide ammonta a 451 per il QuEdu e 667 per il QuGen.

Inoltre, al fine di mantenere una coerenza anche rispetto al focus territoriale, si è scelto di considerare solo le risposte dei questionari provenienti dal territorio di Roma (comprendendo sia il Comune che la Provincia); in particolare:

- Per quanto riguarda il QuEdu, considerando la domanda *“In quale provincia si trova il servizio educativo dove lavora attualmente?”*, ben 414 risposte provengono dal territorio romano.
- Rispetto al QuGen, considerando la domanda *“Dove vivi attualmente? Indica la provincia di residenza”*, sono 626 le risposte ‘Roma’.

La decisione di concentrare l'analisi sui rispondenti che lavorano in un servizio educativo di Roma (QuEdu) e che vivono a Roma (QuGen), considerando sia il Comune di Roma che la Provincia, risulta metodologicamente coerente con il focus territoriale della ricerca. In questo modo, è stato possibile lavorare su un campione omogeneo e pertinente, sia rispetto agli obiettivi della ricerca sia riguardo al campo d'azione della RA. Oltretutto, la scelta risulta giustificata data

l'elevata rappresentatività dei sottoinsiemi, che rispettivamente rappresentano il 91,80% per il QuEdu e il 93,85% per il QuGen del totale.

Nei successivi due paragrafi, si presentano e commentano i risultati ottenuti dall'analisi dei dati di entrambi i questionari: il primo è dedicato al QuEdu e il secondo al QuGen; nell'ultimo paragrafo del presente capitolo, invece, si presenteranno alcune riflessioni conclusive circa i dati raccolti.

7.3. Le prospettive del personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6

Nel presente paragrafo, si analizzano le risposte raccolte dal QuEdu; come anticipato in precedenza, il totale di quelle risposte valide risulta essere pari a 451, però nel presente contesto si considerano solo quelle pervenute dal territorio romano, considerando sia il comune che la provincia di Roma, che risultano essere pari a 414. Di seguito, si presenta l'analisi del questionario, cercando di procedere seguendo l'ordine delle sezioni tematiche, consultabile nella Tabella 4..

La prima sezione del QuEdu concerne i dati anagrafici e professionali, al fine di delineare le caratteristiche principali del campione e quindi anche di contestualizzare le risposte raccolte e interpretare i dati in modo corretto.

Per quanto riguarda il genere, si sottolinea la schiacciante presenza femminile, che risulta essere pari al 97,10%; mentre, il restante maschile è pari al 2,66%; solo un rispondente ha selezionato 'Preferisco non specificare', rappresentando solo lo 0,24%. Questo dato era alquanto prevedibile, dato che i lavori di educazione e cura della fascia di età da 0 ai 6 anni sono generalmente svolti dal genere femminile; potrebbe risultare interessante valutare se la percentuale di uomini rispondenti svolge un ruolo di coordinamento all'interno dei servizi educativi, ma questo verrà analizzato poco più avanti, sempre all'interno di questo paragrafo.

Relativamente all'anno di nascita, la media⁵⁷ risulta 1975; di conseguenza, considerando che il questionario è stato somministrato durante il 2024, l'età media dei rispondenti al momento della compilazione equivale a 49 anni. Questa risulta essere una media piuttosto alta e infatti rivela un

⁵⁷ Per giungere a questo risultato, è stato necessario escludere una risposta ottenuta, poiché dal rispondente è stato indicato 1900 come data di nascita, dato alquanto improbabile e di conseguenza escluso dal conteggio; per una chiarezza metodologica, si è scelto di specificare e rendere noto questo passaggio. Da notare che il rispondente in questione è stato escluso solo dal conteggio di questa domanda, non per questo però tutto il questionario è stato considerato non valido.

gruppo di professionisti maturo, poco giovane, con un'elevata esperienza professionale ma con poco ricambio generazionale.

La domanda successiva riguarda il livello di istruzione e il campione si distribuisce come evidenziato nella Figura 19. Complessivamente, si delinea quindi un quadro formativo eterogeneo e variegato, in particolare: quasi metà del campione risulta diplomato (il 44,7%); un'altra parte importante risulta laureata a vari livelli (con laurea triennale il 13,5% - laurea magistrale il 25,8% - con master di I livello il 4,8% - con master di II livello il 4,8%) o con qualifica professionale (rispettivamente il 4,8%). Data la percentuale molto bassa, una piccola parte restante rimane esclusa dalle indicazioni della Figura 19 ed è pari allo 0,24%, ovvero un solo rispondente, che ha selezionato 'Dottorato'. Nonostante la diversificazione dei percorsi formativi del campione, la forte presenza del diploma come livello di istruzione più alto ottenuto evidenzia un sistema educativo 0-6 composto da personale formatosi in contesti ed epoche differenti, il che potrebbe avere delle ripercussioni anche sulle pratiche di educazione alla sostenibilità.



Figura 19. QuEdu "Indicare il livello di istruzione più alto ottenuto".

Nella lettura dei risultati ottenuti dalle successive domande del questionario, risulta rilevante tenere in considerazione anche i dati ottenuti relativi al livello di istruzione, dato che questo potrebbe comunque influenzare l'approccio del personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6 relativamente alle tematiche legate alla sostenibilità e all'ecologia.

Per ciò che riguarda l'esperienza professionale maturata dai professionisti, questa risulta pari ad una media di circa 17 anni; infatti, in media hanno dichiarato di aver iniziato a lavorare nel

2007. Rispetto al servizio educativo in cui lavorano, la domanda posta era *“In quale servizio educativo sta attualmente lavorando?”*; come si può notare dalla Figura 20, i risultati sono abbastanza variegati. In particolare, la maggioranza, ovvero il 42,51% ha dichiarato di lavorare presso una scuola dell’infanzia; il 34,78% presso un asilo nido e ben il 19,08% presso entrambi. È bene precisare che sono state prese in considerazione anche le risposte provenienti dalla scuola primaria e da altri servizi educativi, come ad esempio la casa famiglia; questa scelta è dovuta sia al fatto che queste rappresentano una quota numericamente molto ridotta e di conseguenza non alterano i dati o la loro analisi, sia perché i bambini frequentanti questi servizi educativi rientrano ancora nella fascia di età 0-6 anni; inoltre, il lato positivo di questa inclusione lo si può riconoscere nella lettura più coerente e maggiormente descrittiva non solo della realtà dei contesti, ma anche della continuità educativa dei servizi dedicati a questa fascia di età.

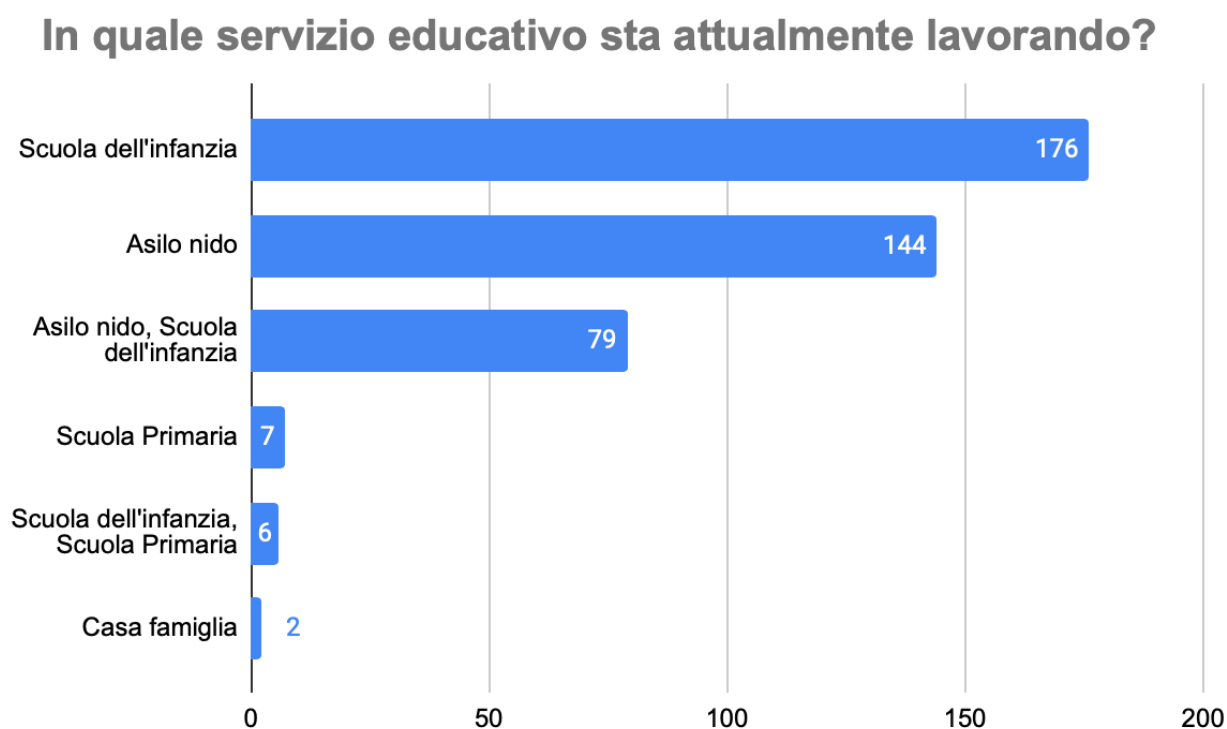


Figura 20. QuEdu *“In quale servizio educativo sta attualmente lavorando?”*.

È stato chiesto poi al campione di indicare dove si trova il servizio educativo in cui si sta lavorando, come anticipato il campione proviene dal territorio romano e per questo è stato chiesto di indicare anche il Municipio di appartenenza del servizio 0-6 sede dell’attuale lavoro. Infatti, di seguito, si presenta la Tabella 5 che mostra i Municipi di appartenenza in ordine dal più al meno rappresentato.

Tabella 5. Distribuzione QuEdu nei Municipi di Roma Capitale.

Municipio	Nome	N. educatori	Percentuale
X	<i>Ostia, Acilia</i>	80	19,32%
VII	<i>Appio-Latino, Tuscolana</i>	36	8,70%
VI	<i>Roma delle Torri</i>	36	8,70%
XII	<i>Monte Verde</i>	32	7,73%
V	<i>Prenestino, Centocelle</i>	28	6,76%
IV	<i>Tiburtino</i>	26	6,28%
IX	<i>Eur</i>	24	5,80%
XV	<i>Milvio</i>	23	5,56%
I	<i>Centro storico</i>	23	5,56%
III	<i>Montesacro</i>	21	5,07%
XI	<i>Arvalia, Portuense</i>	19	4,59%
XIII	<i>Aurelio</i>	18	4,35%
II	<i>Parioli, Nomentano</i>	16	3,86%

XIV	<i>Monte Mario</i>	12	2,90%
VIII	<i>Appia Antica</i>	10	2,42%

La distribuzione territoriale del campione del personale educativo, scolastico e di coordinamento 0-6, all'interno del Comune di Roma Capitale, mostra una maggiore concentrazione nel Municipio di Ostia e Acilia, rappresentato dal 19,32% delle risposte; mentre, gli altri municipi sono rappresentati da percentuali molto più contenute. Questo dato risulta sia coerente che prevedibile, considerando le modalità di distribuzione e di somministrazione del questionario. In particolare, nel X Municipio è avvenuta una distribuzione in maniera capillare all'interno dei servizi educativi 0-6 del territorio, soprattutto perché questo è stato il Municipio che ha visto lo svolgimento dei nove mesi di stage obbligatorio nel servizio 0-6 Il Colibrì. Nonostante la distribuzione non omogenea tra i municipi, il campione risulta comunque geograficamente diversificato e in questo modo è garantita una maggiore profondità di analisi del QuEdu.

Risulta importante sottolineare che tutti i Municipi del Comune di Roma sono stati rappresentati all'interno del campione: si tratta di un esito certamente auspicato, ma non scontato da conseguire, che si configura come un elemento di valore rispetto alla rappresentatività complessiva del campione.

Considerando ora la sezione successiva, relativa alle abitudini rispetto alla raccolta differenziata dei rifiuti, si presentano i risultati riguardo a una domanda che in questo contesto si considera cruciale, ovvero: *“Nella scuola-servizio educativo dove lavora, sono presenti i bidoni per differenziare le varie tipologie di rifiuti?”*. L'obiettivo di questa domanda e della sezione in generale è quello di indagare e mostrare se le condizioni strutturali del luogo di lavoro possano influenzare le abitudini personali. Difatti, alla domanda il campione si è ampiamente schierato nelle risposte affermative, dividendosi quindi tra il ‘Sì, sono presenti tutti i diversi bidoni per i rifiuti’ e ‘Sì, sono presenti alcuni tipi di bidoni differenziati’, per un totale di 384 risposte, ovvero il 92,75%, come si può notare dal grafico presente nella Figura 21. Questa netta risposta affermativa rivela una condizione favorevole all'interno della maggioranza dei servizi educativi 0-6; una condizione che dunque sostiene l'essere attenti, l'avere cura e il promuovere l'abitudine alla raccolta differenziata dei rifiuti, anche sul luogo di lavoro e più in generale è una buona abitudine di educazione alla sostenibilità.

Nella scuola-servizio educativo dove lavora, sono presenti i bidoni per differenziare le varie tipologie di rifiuti?

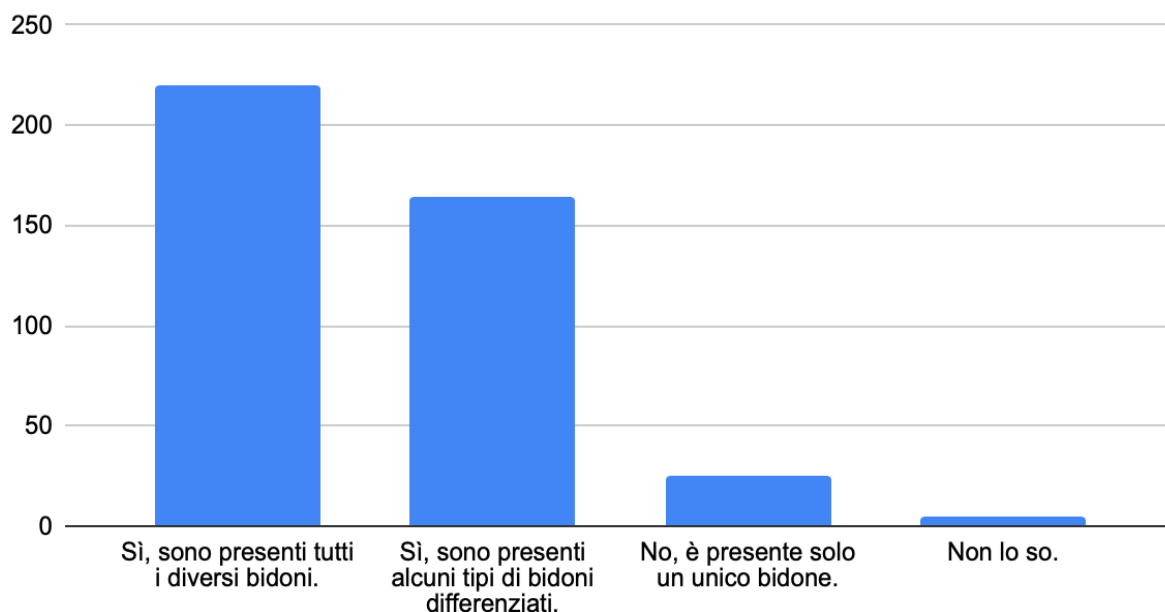


Figura 21. QuEdu “Nella scuola-servizio educativo dove lavora, sono presenti i bidoni per differenziare le varie tipologie di rifiuti?”.

La sezione successiva concerne le pratiche attive rispetto all’educazione alla sostenibilità e in particolare indaga il ruolo dei servizi educativi 0-6, ovvero lo svolgimento di attività con i bambini sulle tematiche della ricerca. Innanzitutto, è stato chiesto di esprimere il proprio grado di consenso da 1 (per niente) a 5 (tantissimo) rispetto a due frasi, ovvero Frase 1: “*La scuola potrebbe avere un ruolo chiave per instaurare un dialogo costruttivo sui cambiamenti necessari per una transizione verde, ecologica e inclusiva*” e Frase 2: “*Sensibilizzare i bambini, già in tenera età, ad adottare stili di vita sostenibili è fondamentale*”. Di seguito, si propone la Figura 22 con un istogramma che riporta le percentuali di consenso fornite dai professionisti, rispetto ad entrambe le frasi; in particolare, la Frase 1 è posta sul lato sinistro del grafico, mentre la Frase 2 sul lato destro.

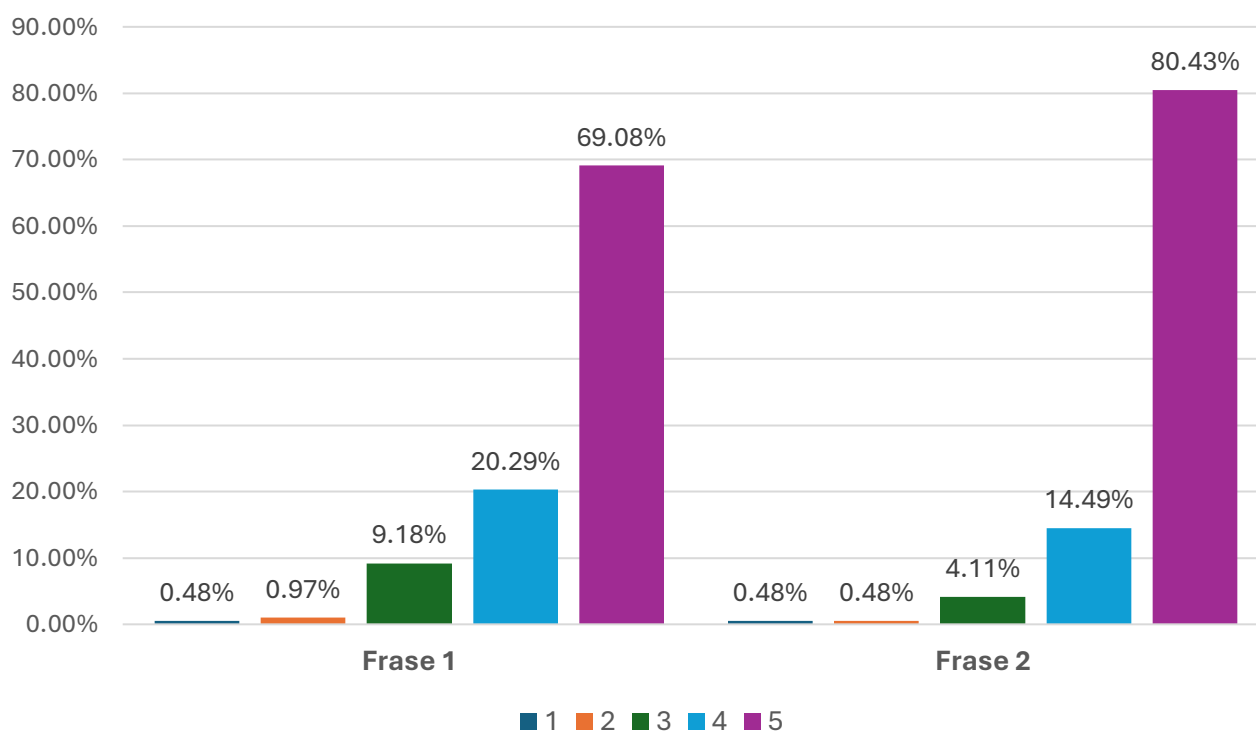


Figura 22. QuEdu “Esprima il suo grado di consenso: Frase 1 – Ruolo scuola e Frase 2 – Sensibilizzare i bambini”.

Per entrambe le frasi, circa il 90% del campione si colloca nei valori 4 e 5 della scala Likert, rappresentando quindi i livelli più alti di consenso. Questo è un dato rilevante da sottolineare, perché mostra una sensibilità già matura nel campione rispetto alle tematiche della ricerca. Tuttavia, è opportuno considerare anche l’eventuale presenza di bias di desiderabilità sociale, che potrebbero aver portato una parte dei partecipanti a rispondere in modo desiderabile, quindi con un punteggio alto come 4 o 5. Complessivamente, questa tendenza indica comunque una diffusa sensibilità rispetto alle tematiche della sostenibilità e della transizione verde e quindi costituisce un punto di partenza solido per la ricerca.

Inoltre, sempre nella stessa sezione, vengono poste alcune domande relative allo svolgimento di attività con i bambini riguardo alle tematiche principali della presente ricerca. Innanzitutto, si domanda ai partecipanti: “*Nel servizio dove lavora, nell’ultimo anno scolastico, a proposito di rispetto per la natura e sostenibilità ambientale sono state svolte o programmate alcune iniziative? (Ad esempio: laboratori, lavori con materiale riciclato, gite scolastiche, lezioni, eccetera)*”. Le opzioni di risposta sono tre, ovvero ‘Sì’ – ‘No’ – ‘Non lo so’; è stato scelto di proporre anche il ‘Non lo so’ per poter riflettere anche la mancanza di conoscenza o di opinione circa la questione (Cadei, 2005), in particolare volendo dare voce anche a quei professionisti che

si ipotizza potrebbero aver svolto il ruolo di supplente. In particolare, nella Figura 23, si può notare come il campione si distribuisce tra i tre tipi di risposta. Difatti, più della metà del campione afferma di aver svolto e/o programmato questo tipo di attività, ovvero il 62,6%, mentre il 37,4% si divide tra le risposte 'No' e 'Non lo so'.



Figura 23. QuEdu “Nel servizio dove lavora, nell'ultimo anno scolastico, a proposito di rispetto per la natura e sostenibilità ambientale sono state svolte o programmate alcune iniziative?”.

Alcune domande successive sono condizionate in base al tipo di risposta. In particolare, a chi ha risposto in modo affermativo è stato chiesto di fare alcuni esempi di attività svolta, attraverso la domanda: “*Se sì, può fare alcuni esempi di attività che sono state svolte a proposito della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale nell'ultimo anno scolastico?*”. La risposta più frequente ottenuta riguarda i laboratori e le attività creative con materiali di riciclo o materiali naturali: vengono riportati numerosi esempi di giochi, costruzioni e produzioni realizzati a partire da materiali di scarto che sono stati reinterpretati ed utilizzati come delle preziose risorse. Un'altra risposta molto frequente riguarda le pratiche quotidiane circa la raccolta differenziata: spesso viene menzionata sia la presenza di cestini colorati, contrassegnati da immagini, a portata di bambino, sia l'inserimento della pratica della raccolta differenziata dei rifiuti all'interno della routine quotidiana; ciò dimostra, quindi, un coinvolgimento attivo dei bambini in questa azione. Invece, meno frequenti risultano quelle attività che coinvolgono le collaborazioni esterne (spesso viene menzionata l'attività con Ama o anche con associazioni ambientaliste), la cura di orti e giardini scolastici, l'outdoor education. Questa differenziazione delle tematiche risulta abbastanza prevedibile: da una parte, perché riflette la struttura e i contenuti delle sezioni, dove infatti ampio

spazio è stato dedicato alla riflessione circa la pratica della raccolta differenziata; dall'altra, questa distribuzione delle risposte conferma una tendenza piuttosto diffusa nei contesti educativi, ovvero l'associare l'educazione alla sostenibilità principalmente al riciclo creativo e quindi anche all'utilizzo di materiali di recupero o di materiali naturali.

Successivamente, viene posta una domanda circa il grado di soddisfazione, selezionando da 1 (per niente) a 5 (tantissimo) rispetto alle attività appena descritte e la maggioranza, ovvero il 40,15%, risponde 4.

Invece, a coloro che al quesito in Figura 23 hanno risposto 'No' e 'Non lo so', è stato chiesto: *“Se ha risposto No, vorrebbe che la scuola dove lavora fosse più attenta a queste tematiche? (Ad esempio, organizzando laboratori, lezioni, gite scolastiche su queste tematiche)”* e ben l'89,7% ha risposto con l'opzione 'Sì mi piacerebbe'. La domanda successiva chiede: *“Sui temi del rispetto per la natura e della sostenibilità ambientale, quali attività proporrebbe e svolgerebbe con piacere? Scriva alcuni esempi pratici”*. Le risposte ottenute risultano interessanti e di seguito si propone una breve analisi. Innanzitutto, la parola più ricorrente è laboratori, anche qui la tipologia di attività più proposta, infatti, riguarda proprio i laboratori e le attività pratiche con i materiali di riciclo; un'altra tipologia molto citata riguarda le attività sulla raccolta differenziata, come gioco, laboratorio, spiegazione didattica o piccola routine; è bene notare che vengono menzionate anche le uscite in ambiente naturale e le azioni sul territorio (come le iniziative di Retake). Anche qui le risposte raccolte evidenziano una visione dell'educazione alla sostenibilità prevalentemente centrata sul riciclo e sulla raccolta differenziata, come quelle analizzate nella domanda precedente. Questo quadro risulta coerente con i dati ottenuti finora nel questionario e riflette una limitata consapevolezza del personale educativo, scolastico e di coordinamento rispetto alle tematiche principali della presente ricerca e quindi una rappresentazione della sostenibilità connessa unicamente ai doveri civici di differenziazione dei rifiuti e di riutilizzo dei materiali. La presenza di alcune risposte circa le esperienze in natura è significativa, perché sposta l'attenzione dal gesto tecnico del riciclo al gesto di cura dei luoghi, in una dimensione che considera anche la partecipazione attiva e in prima persona.

La sezione successiva è abbastanza analoga alla precedente, sia per la sua struttura che per la tipologia di domande; indaga lo svolgimento di attività riguardo all'educazione alla sostenibilità che prevedono il coinvolgimento dei genitori. Innanzitutto, è stato chiesto di esprimere il proprio grado di consenso da 1 (per niente) a 5 (tantissimo) rispetto a due frasi, ovvero Frase 1: *“La scuola di ogni ordine e grado può avere un ruolo chiave per instaurare un dialogo costruttivo con le famiglie sui cambiamenti necessari per una transizione verde, ecologica e inclusiva”* e Frase 2: *“Sensibilizzare i bambini, già in tenera età, e le loro famiglie ad adottare stili di vita sostenibili è fondamentale”*. Nella Figura 24, si propone un istogramma che rappresenta le risposte ad entrambe

le domande, ponendo sul lato sinistro i gradi di consenso relativi alla Frase 1 e sulla destra i gradi di consenso circa la Frase 2.

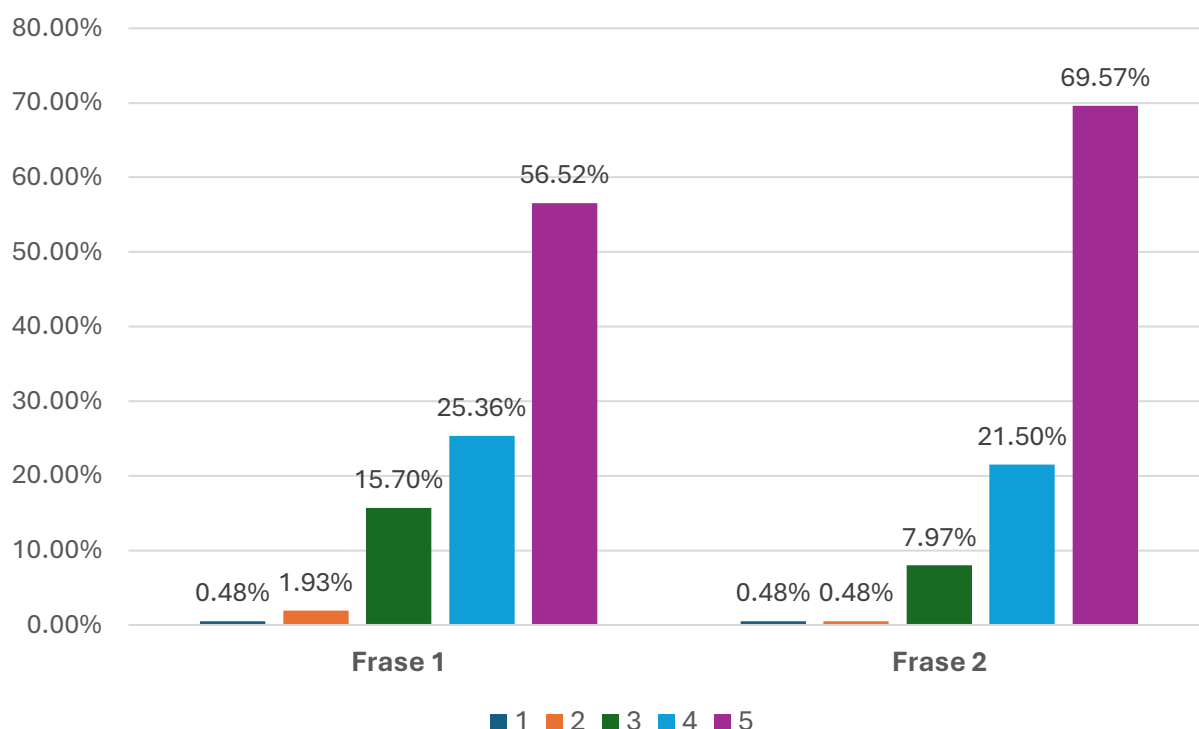


Figura 24. QuEdu “Esprima il suo grado di consenso: Frase 1 - Ruolo scuola e genitori e Frase 2 - Sensibilizzare bambini e genitori”.

Come si può notare, per entrambe le affermazioni, ben oltre la metà dei rispondenti risponde con un alto grado di consenso, con i valori 4 e 5 della scala Likert: ovvero, per la Frase 1 il 81,88% e per la Frase 2 il 91,07%. Come riportato per le precedenti domande, è importante sottolineare che questo risultato positivo riflette la sensibilità dei professionisti rispetto alle tematiche fondamentali della presente ricerca; inoltre, anche in questo caso, è bene considerare anche l’eventuale presenza di bias di desiderabilità sociale, che potrebbero aver portato una parte del campione a rispondere in modo desiderabile, quindi selezionando un punteggio alto come 4 o 5. In ogni caso, questa tendenza di selezionare un alto grado di consenso risulta positiva e conferma la diffusa sensibilità del personale educativo, scolastico e di coordinamento, già evidenziata finora nel questionario.

All’interno della stessa sezione, il quesito successivo indaga la presenza di pratiche di educazione alla sostenibilità che comprendono anche coinvolgimento dei genitori o delle famiglie. In particolare, è stata posta la seguente domanda: “Nell’ultimo anno scolastico, nella scuola-

servizio educativo in cui lavora, sono state svolte o programmate delle attività sui temi della raccolta differenziata e dello sviluppo sostenibile che includessero i genitori?”. In questa risposta, la percentuale del ‘Sì’ cala vertiginosamente rispetto alla domanda relativa alle attività svolte con i bambini e dunque passa dal 62,6% (come nella Figura 23) al 21,5%; al contrario, il ‘No’ aumenta e risulta pari al 61,8%, come si può notare nella Figura 25.

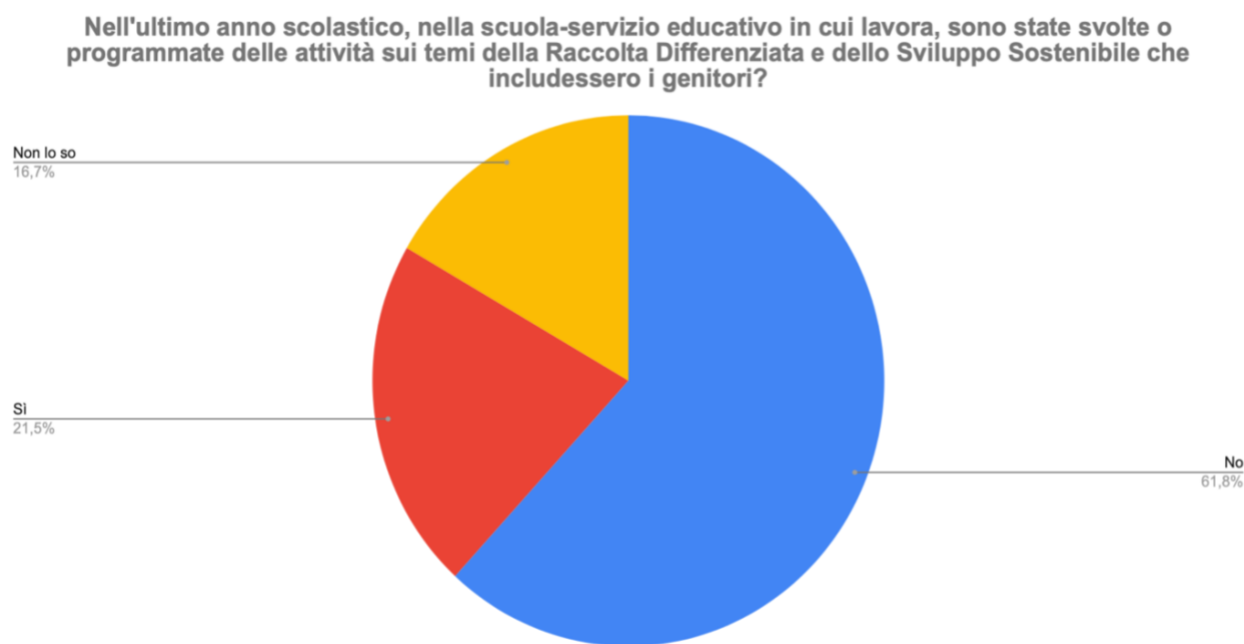


Figura 25. QuEdu “Nell’ultimo anno scolastico, nella scuola-servizio educativo in cui lavora, sono state svolte o programmate delle attività sui temi della raccolta differenziata e dello sviluppo sostenibile che includessero i genitori?”.

Questi dati suggeriscono che le pratiche di educazione alla sostenibilità tendono a rimanere confinate all’interno della classe, senza possibilità di essere estese o di coinvolgere altri partecipanti, come i genitori e le famiglie. Ciò può essere ricollegato a due ragioni:

- In primo luogo, spesso nel progettare le attività, il personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi 0-6 non considera di inserire anche momenti di condivisione e di partecipazione rivolti alle famiglie.
- In secondo luogo, da parte dei professionisti dell’educazione 0-6, potrebbe risultare complesso il riconoscere le pratiche già attive come delle buone pratiche di educazione alla sostenibilità; difatti, molte attività o laboratori, che coinvolgono i

genitori, già consolidati all'interno dei servizi sono spesso identificati come ordinari e quindi non ritenuti come o associati ad azioni di educazione alla sostenibilità.

La struttura di questa sezione risulta analoga alla precedente; di conseguenza, anche in questo caso, le domande successive sono condizionate in base al tipo di risposta affermativa o negativa fornita. In particolare, a coloro che hanno risposto 'Sì' ovvero solo 89 rispondenti è stata posta la seguente domanda: *“Se sì, può fare alcuni esempi di attività che sono state svolte con i genitori a proposito della transizione ecologica e della sostenibilità ambientale nell'ultimo anno scolastico?”*. Dalle risposte ottenute, l'esempio più citato concerne lo svolgimento di laboratori con materiali di scarto, riciclo creativo, spesso anche legati a momenti di feste dell'anno con produzioni tematiche; questa categoria rispecchia una forma più diretta e concreta di coinvolgimento delle famiglie. Il secondo esempio più citato riguarda, invece, varie attività all'aria aperta e vengono menzionate sia giornate di pulizia, azioni di Retake, raccolta di rifiuti nei parchi e nel quartiere del servizio educativo 0-6, sia esperienze di outdoor education nel territorio, piantumazioni nel giardino, avvio di un orto scolastico, attività di semina e di botanica. Questa concentrazione nelle due categorie appena menzionate mostra come il coinvolgimento delle famiglie venga attivato soprattutto nell'ambito di attività pratiche e manuali, che è probabile che siano percepite dai genitori come piacevoli, riscuotendo ampia partecipazione, e dal personale educativo e scolastico come di semplice organizzazione. Inoltre, come già rilevato nelle domande precedenti, la sostenibilità continua ad essere concepita come strettamente legata alle pratiche di riciclo e di riutilizzo dei materiali, il che rappresenta sia un buon punto di partenza, confermando le riflessioni già analizzate, sia un limite concettuale da superare, poiché in questo modo risulta difficile rendere conto della complessità della sostenibilità e quindi dell'ampia tipologia di attività e pratiche che potrebbero essere attivate all'interno dei servizi educativi 0-6, coinvolgendo anche le famiglie e i genitori.

Alla successiva domanda *“Nel complesso, quanto si ritiene soddisfatto delle attività svolte con i genitori su questi temi?”*, ben il 68,54% del campione risponde con un grado di soddisfazione elevato, ovvero 4 e 5 su una scala Likert; ciò dimostra che queste iniziative risultano ampiamente significative ed anche apprezzate dal personale educativo, scolastico e di coordinamento. Inoltre, questi dati confermano la presenza di un terreno favorevole e disponibile ad ampliare l'offerta delle attività e a rafforzare il coinvolgimento delle famiglie.

A coloro che hanno risposto 'No' e 'Non lo so' alla domanda rappresentata con il grafico presente nella Figura 25, invece, è stato chiesto: *“Se ha risposto No o Non lo so, le piacerebbe che la scuola in cui lavora fosse più attenta a queste tematiche e organizzasse delle attività per i genitori su tematiche quali transizione ecologica e sostenibilità ambientale?”* e ben l'87,7% ha

risposto ‘Sì, mi piacerebbe molto che si organizzino attività del genere con i genitori’. La domanda successiva riguarda il fornire alcuni esempi pratici, ovvero: “*Sui temi della transizione ecologica e della sostenibilità ambientale, quali attività per i genitori proporrebbe e svolgerebbe con piacere? Scriva alcuni esempi pratici*”. Le risposte raccolte risultano interessanti e di seguito si presentano le due tipologie di esempi più ricorrenti, che chiaramente risultano essere:

- I laboratori creativi o attività manuali sul riciclo dei materiali.
- La pulizia e cura degli spazi comuni, del servizio educativo e del quartiere.

È interessante notare una coincidenza precisa delle tematiche con chi, invece, ha risposto di aver realizzato durante l’anno educativo delle attività coinvolgendo i genitori. Da altre risposte ancora, invece, emerge la difficoltà del personale educativo, scolastico e di coordinamento nell’organizzare questo tipo di attività assieme alle famiglie e in particolare viene menzionato come grande limite la scarsa partecipazione dei genitori e anche i vincoli legati agli orari di lavoro dei servizi educativi 0-6.

La sezione successiva concerne il ruolo dei servizi educativi 0-6 rispetto alla transizione verde, ecologica e sostenibile; è stata posta la seguente domanda aperta “*In generale, cosa pensa che la scuola potrebbe fare per favorire la transizione verde, ecologica e inclusiva? Scriva alcuni esempi pratici*”. Delle risposte ottenute, ben 32 sono quelle vuote o non valide pari al 7,71% del campione. Invece, le risposte valide si dividono in tre categorie, presentate di seguito in ordine crescente di rappresentazione:

1. Risposte specifiche e operative: rappresentano oltre la metà del campione, indicano azioni pratiche molto precise, come eliminare o ridurre la plastica in mensa, introdurre la raccolta differenziata nella struttura, organizzare laboratori di riciclo creativo, orti scolastici, giornate ecologiche e uscite nelle aree verdi del quartiere, coinvolgere le famiglie e le realtà locali, strutturare eventi informativi.
2. Risposte vaghe: circa un quarto del campione ha fornito risposte generiche, limitandosi a verbi come informare, sensibilizzare, educare o fare progetti, senza però fornire delle indicazioni o delle spiegazioni più specifiche.
3. Risposte negative: rappresentano una piccola quota del totale, hanno un tono esplicitamente negativo, critico e anche fortemente sfiduciato; spesso vi è uno spostamento della responsabilità, non della scuola o del personale ma dei genitori, data la loro scarsa partecipazione, o delle istituzioni in generale.

Complessivamente, queste posizioni riflettono come il concetto di sostenibilità sia inteso principalmente nella sua dimensione educativa, effettivamente fattibile e già percorsa dai servizi

educativi 0-6, e che spesso si riflette nell'organizzazione di azioni pratiche, operative e utili; in altri casi, una minoranza, questo viene visto come un processo complesso, dove spesso si presentano ostacoli, difficili da superare.

La sezione successiva è esclusivamente dedicata ai coordinatori pedagogici dei servizi educativi 0-6; alla domanda: *“Attualmente o nell’ultimo anno scolastico, ricopre o ha ricoperto il ruolo di Coordinatore Pedagogico? Oppure è/è stato coinvolto nelle pratiche di coordinamento del servizio educativo in cui lavora?”*, ben 107 persone hanno risposto ‘Sì’, rappresentando il 25,8% del campione. Risulta importante notare che, tra il personale di coordinamento, rientrano solo 3 uomini, pari allo 0,72%, il restante del genere maschile non ricopre ruoli di coordinamento, ovvero 8 rispondenti, pari all’1,93%.

In questa sezione, ai coordinatori pedagogici dei servizi educativi 0-6 è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda: *“Consideri le seguenti tipologie di acquisiti che potrebbe aver fatto in qualità di Coordinatore Pedagogico del servizio educativo. Se non le è mai capitato di dover fare acquisti di questo tipo, passi pure alla sezione successiva”*, selezionando su una scala Likert i valori da 1 (nessuna) a 5 (moltissima). La prima categoria di acquisiti riguarda i prodotti alimentari ed è stato chiesto di considerare alcune caratteristiche, ovvero: Provenienza locale o Km 0 – Prodotto biologico – Basso impatto ambientale – Animali allevati e eticamente – Sostenibilità sociale o impegno comunitario. Invece, la seconda categoria di acquisti riguarda i prodotti ludici e didattici ed è stato chiesto di considerare le caratteristiche: Materiale ecocompatibile (naturali, atossici e privi di sostanze nocive) – Promozione della connessione con la natura – Sviluppo di consapevolezza ambientale – Approccio interdisciplinare e inclusivo. In generale, i risultati ottenuti nella prima categoria si concentrano maggiormente nei valori tra 3 e 5 per tutte le cinque caratteristiche; pur non raggiungendo picchi elevati, si può notare comunque un livello medio-alto di attenzione alle caratteristiche sostenibili degli acquisti alimentari. La seconda categoria di acquisti ha ottenuto risposte con una tendenza ancora più marcata verso un valore alto: infatti, tra il 45 e il 53% dei coordinatori risponde con valore 5 della scala Likert nelle quattro caratteristiche; molto probabilmente questa seconda tipologia di acquisti risulta più immediata e quotidiana nella pratica educativa. Questi risultati riflettono alcuni aspetti da considerare, ovvero: il fatto che la sostenibilità in ambito alimentare sia meno integrata nella progettualità quotidiana e questo evidenzia un potenziale margine di miglioramento su cui si è possibile lavorare; inoltre, è evidente che la grande attenzione riservata ai materiali ludici e didattici non necessariamente si traduce poi in una visione sistemica della sostenibilità che rende conto anche della sua complessità. In conclusione, comunque, la prospettiva che questi dati riflettono risulta tendenzialmente positiva e in evoluzione, evidenziando la presenza di un margine di miglioramento.

La sezione successiva è molto breve e concerne la conoscenza di testi, manuali e albi illustrati circa le tematiche principali della ricerca; la domanda in questione chiede: “*È a conoscenza di testi o manuali che affrontano le tematiche della transizione verde, ecologica e inclusiva, della sostenibilità ambientale o del rispetto della natura?*”. Come si può notare nella Figura 26, solo una piccola parte del campione ha risposto affermativamente con ‘Sì’, ovvero il 18,4%; questa non è un dato da sottovalutare, in quanto descrive una probabile mancanza di formazione del personale, come anche una limitata conoscenza delle risorse con cui informarsi, formarsi e da utilizzare nel lavoro quotidiano con i bambini.

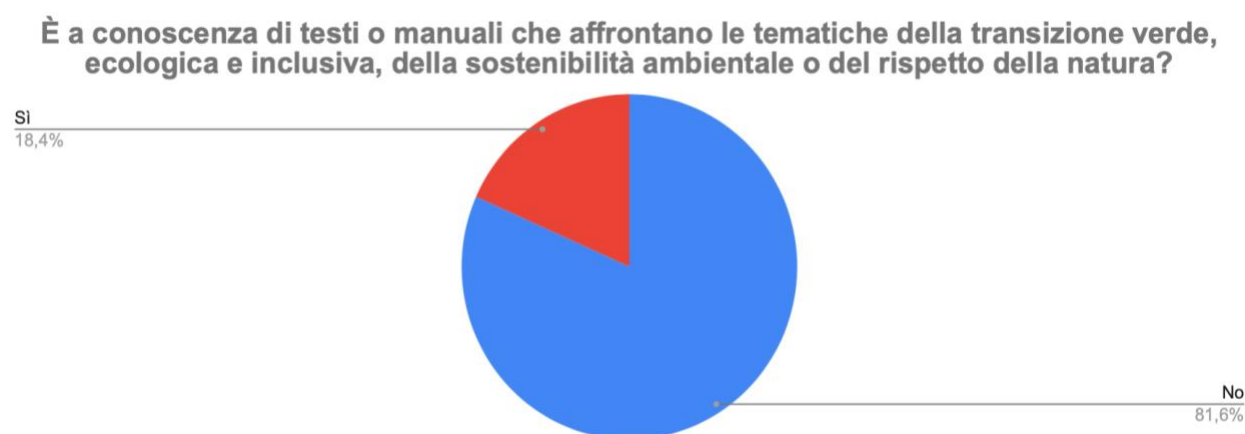


Figura 26. QuEdu “*È a conoscenza di testi o manuali che affrontano le tematiche della transizione verde, ecologica e inclusiva, della sostenibilità ambientale o del rispetto della natura?*”.

Le due domande successive cercano di approfondire la questione, difatti: la prima richiede ai partecipanti di fornire il titolo di testi indirizzati ai professionisti; mentre, la seconda richiede di indicare il titolo dei testi indirizzati alla prima infanzia. In Appendice, si fornisce l’elenco completo delle risposte valide fornite dal campione, che risulta corposo e interessante, anche se rispetto al numero dei questionari validi (ovvero 415) ci si poteva aspettare un elenco ancora maggiore ed approfondito; difatti, il totale dei titoli validi forniti equivale a 22 testi e manuali rivolti ai professionisti e 33 rivolti alla prima infanzia. È bene considerare che tra coloro che hanno risposto in modo negativo alla prima domanda della sezione, ben 6 rispondenti hanno poi fornito titoli di testi validi; mentre, dei 76 rispondenti in modo affermativo, solo 28 hanno risposto a una delle due domande successive, indicando titoli validi, ovvero il 36,84%.

L’ultima sezione obbligatoria del questionario rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento concerne l’Agenda 2030 (ONU, 2015); in particolare, la prima domanda indaga se

il campione è a conoscenza di questo documento, come si può notare nella Figura 27; solo il 21,7% risponde in modo affermativo, con ‘Sì, la conosco bene’; la maggior parte delle risposte è ‘Poco, ne ho solo sentito parlare’, ovvero il 46,9%; mentre, il restante 31,4% ha selezionato ‘No, è la prima volta che ne sento parlare’.



Figura 27. QuEdu “È a conoscenza dell’Agenda 2030 sottoscritta dall’ONU?”.

La successiva domanda, invece, riguarda nello specifico l’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 dell’Agenda 2030 (ONU, 2015) e infatti si chiede “*Ha mai sentito parlare dell’obiettivo 4 dell’Agenda 2030, ovvero ‘Fornire un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti’?*”. I dati confermano le posizioni prese nella domanda precedente; difatti, come si può notare nella Figura 28, solo il 26,6% del campione afferma di conoscerla bene; il restante si divide tra chi ne ha solo sentito parlare, il 37%, e chi ne sente parlare per la prima volta, il 36,5%.

Ha mai sentito parlare dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, ovvero "Fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"?

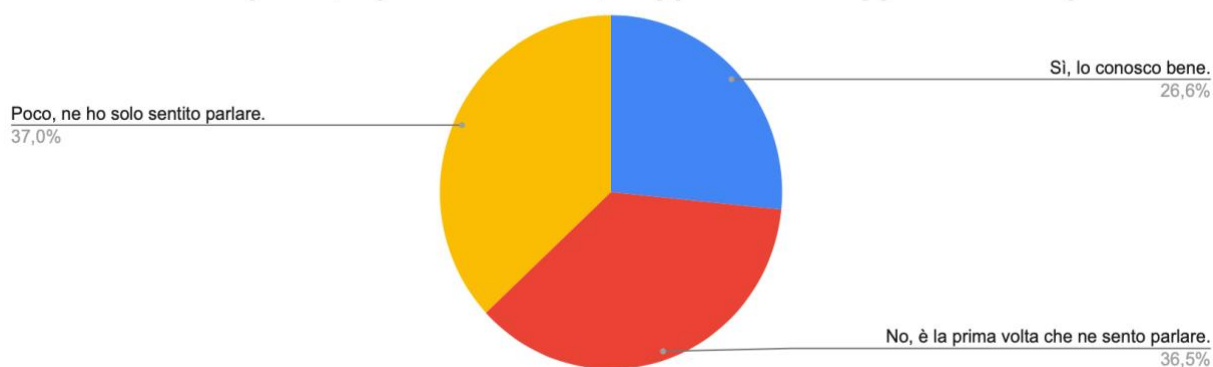


Figura 28. QuEdu “Ha mai sentito parlare dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, ovvero ‘Fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti’?”.

Complessivamente, i risultati di queste due domande mostrano una conoscenza limitata del documento Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015) e anche del suo Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 circa l'istruzione di qualità. Una parte considerevole del personale educativo, scolastico e di coordinamento sembra non disporre di riferimenti chiari rispetto a questo documento internazionale. Di conseguenza, ciò suggerisce la necessità di percorsi strutturati di formazione specifici per i professionisti dell'educazione 0-6, al fine di poter integrare maggiormente queste tematiche nella quotidianità professionale.

Alla luce di quanto esposto con queste ultime due domande, risulta significativo valutare se questa probabile urgenza di informazione e formazione emersa sia percepita anche dal personale stesso; per questo motivo, l'ultima domanda di questa sezione chiede: “*Le piacerebbe essere più informato su questo documento dell'ONU?*” e i dati ottenuti sono piacevolmente positivi. Infatti, come si può notare nel grafico a torta presente nella Figura 29, ben l'86,5% dichiara di essere interessato e di volerne sapere di più.



Figura 29. QuEdu “Le piacerebbe essere più informato su questo documento dell'ONU?”.

I risultati di quest'ultima domanda rappresentano un segnale positivo, in quanto sia confermano la necessità di formazione del personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi 0-6 circa l'educazione alla sostenibilità, sia evidenziano una forte motivazione dei professionisti ad approfondire queste tematiche. Questa apertura assicura un terreno fertile per l'integrazione di questi contenuti all'interno di percorsi di aggiornamento e di formazione, rivolti ai professionisti dell'educazione 0-6.

In conclusione, l'insieme dei dati raccolti dal QuEdu suggerisce l'idea di un gruppo di personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6 consapevole dell'importanza delle sfide globali circa la sostenibilità, in parte già attivo in pratiche e azioni sostenibili, bisognoso di strumenti teorici e pratici per tradurre in modo più completo i principi della sostenibilità nella quotidianità educativa.

7.4. Le prospettive dei genitori dei bambini frequentanti asilo nido e scuola dell'infanzia

Questo paragrafo è interamente dedicato alla presentazione e all'analisi dei risultati ottenuti dal questionario rivolto ai genitori di bambini da 0 ai 6 anni, frequentanti l'asilo nido o la scuola dell'infanzia. Come già anticipato all'inizio del presente capitolo, il totale delle risposte valide ottenute al QuGen equivale a 667; però, in questo contesto, si considerano solo quelle provenienti dal territorio romano (comune e provincia) e in questo modo il campione si riduce a 626.

La prima sezione che si intende analizzare è quella relativa ai dati anagrafici generici; questa è una sezione obbligatoria e tutti i dati raccolti risultano utili, in primo luogo, perché consentono di inquadrare le caratteristiche del campione e in secondo luogo perché questi dati rappresentano dei fattori importanti nel processo di interpretazione dei risultati, consentendo dunque di contestualizzare le risposte.

Il campione è rappresentato dall'87,4% dal genere femminile; il resto sono uomini, il 12,3%, oppure partecipanti che preferiscono non specificare il proprio genere, solo lo 0,3%, ovvero 2 rispondenti. La media dell'anno di nascita è 1984; tenendo in considerazione che il QuGen è stato somministrato durante il 2024, ciò significa che al momento della compilazione il campione ha in media un'età di 40 anni.

Nella Figura 30, si presenta un grafico a torta che mostra il livello di istruzione più alto ottenuto. Risulta evidente che ben oltre la metà dei partecipanti ha selezionato 'Laurea', ovvero il 54,6%; mentre, il 'Diploma di scuola superiore' risulta la seconda tipologia di livello di istruzione più alto ottenuto, rappresentando il 28,6%; il resto dei titoli, in ordine dal più selezionato al meno, è 'Dottorato', 'Qualifica professionale' e 'Licenza media'.



Figura 30. QuGen "Indicare il livello di istruzione più alto ottenuto".

Complessivamente, questi dati mostrano i contesti familiari come culturalmente preparati e istruiti; questo elemento è rilevante e si ritiene importante non sottovalutarlo; infatti, è sempre utile

tenere in considerazione che il livello di istruzione potrebbe influenzare determinati atteggiamenti o anche le proprie disponibilità verso uno specifico argomento, anche nel caso delle tematiche specifiche della presente ricerca dottorale.

Per quanto riguarda la provenienza, come è stato detto tutto il campione proviene dal territorio romano e in particolare il 97,12% proprio dal Comune di Roma Capitale. A questi genitori, infatti, è stato chiesto di indicare anche il Municipio di appartenenza; di seguito, si presenta la Tabella 6 che elenca i Municipi, in ordine di rappresentatività.

Tabella 6. Distribuzione QuGen nei Municipi di Roma Capitale

Municipio	Nome	N. genitori	Percentuale
X	<i>Ostia, Acilia</i>	117	18,69%
XII	<i>Monte Verde</i>	89	14,22%
VII	<i>Appio-Latino, Tuscolana</i>	68	10,86%
VI	<i>Roma delle Torri</i>	61	9,74%
XI	<i>Arvalia, Portuense</i>	42	6,71%
II	<i>Parioli, Nomentano</i>	41	6,55%
V	<i>Prenestino, Centocelle</i>	40	6,39%
IV	<i>Tiburtino</i>	26	4,15%
I	<i>Centro storico</i>	26	4,15%
XV	<i>Milvio</i>	22	3,51%

XIII	<i>Aurelio</i>	19	3,04%
VIII	<i>Appia Antica</i>	19	3,04%
III	<i>Montesacro</i>	16	2,56%
IX	<i>Eur</i>	13	2,08%
XIV	<i>Monte Mario</i>	9	1,44%

La distribuzione del campione tra i Municipi del Comune di Roma, nella Tabella 6, si può affermare che era alquanto prevedibile, dato che la fase di somministrazione dei questionari è stata accompagnata da una capillare diffusione degli stessi all'interno del X Municipio, ossia dove è ubicato il servizio educativo 0-6, Il Colibrì, in cui è stato svolto lo stage obbligatorio di nove mesi. Oltretutto, questo può essere ritenuto un dato positivo, perché della fase di diffusione e somministrazione dei questionari ne evidenzia l'efficacia e il buon esito, risultati riconducibili anche ai contatti diretti e alle relazioni instaurate in prima persona dalla ricercatrice nel territorio, contribuendo quindi in modo significativo e positivo alla partecipazione alla ricerca.

Sempre all'interno della stessa sezione, è stato chiesto a partecipanti di definire la propria condizione lavorativa, rispettando le categorie presentate come opzioni di risposta; le principali hanno totalizzato le seguenti percentuali: i lavoratori dipendenti sono la maggioranza, ovvero il 71,6%, una quota più contenuta, invece, riguarda i lavoratori autonomi o imprenditori, ovvero il 15,5%, e anche le persone attualmente non occupate, ovvero il 12,6%. Nella Figura 31, si può consultare il grafico a torta che presenta le percentuali delle varie condizioni lavorative indicate.

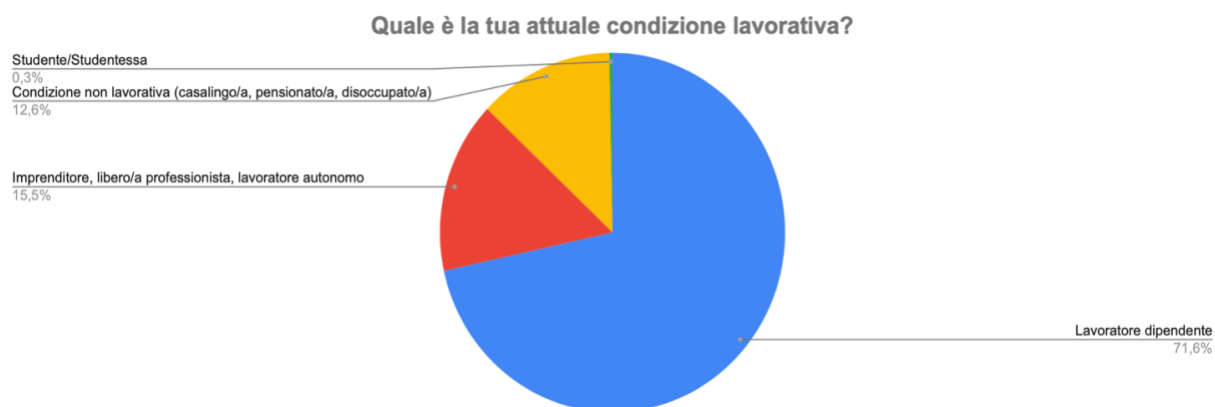


Figura 31. QuGen “Quale è la tua attuale condizione lavorativa?”.

Questa distribuzione risulta coerente con il profilo del campione, ovvero adulti di circa 40 anni residenti nel territorio romano, comune e provincia. Eppure, è bene sottolineare che la marcata partecipazione di lavoratori dipendenti potrebbe costituire un elemento che influenza alcuni aspetti indagati più avanti nel QuGen, come ad esempio la disponibilità di tempo o la partecipazione a determinate iniziative.

Alla fine della sezione circa i dati anagrafici, è stato chiesto ai partecipanti di indicare il numero dei figli e la media risulta pari a 1,68⁵⁸, di cui il numero massimo risulta 5; in nota, viene spiegato perché alcune risposte al di fuori del range da 1 a 5 non sono state considerate per questo calcolo. Inoltre, è stato chiesto di indicare il numero di figli iscritti presso un asilo nido e il numero di quelli iscritti presso una scuola dell’infanzia; rispettivamente, la media risulta essere nel primo caso 0,47, mentre nel secondo caso 0,84⁵⁹.

La sezione tematica successiva riguarda la pratica della raccolta differenziata e di questa si intende analizzare nello specifico alcune domande che in questo contesto risultano particolarmente rilevanti. Un quesito indaga la presenza o meno dell’abitudine alla raccolta differenziata presso le giovani famiglie “*Nell’ultimo mese, hai fatto la raccolta differenziata a casa?*” e ben l’88,7% del campione dichiara di ‘Sì’. Questa è una percentuale molto elevata ed in parte si può affermare che poteva essere prevedibile, considerando che il 97,12% del campione risiede nel Comune di Roma Capitale, dove la raccolta differenziata è ormai diventata una pratica ampiamente diffusa e infatti

⁵⁸ Per effettuare il conteggio della media del numero dei figli, è stato necessario escludere ben 3 valori improbabili rapportati al numero dei figli, ovvero 20, 21, 43, considerandoli piuttosto degli errori di battitura compiuti al momento della compilazione.

⁵⁹ Anche per i calcoli della media dei figli iscritti presso una scuola dell’infanzia o a un asilo nido, è stato necessario escludere un valore per entrambi che risulta improbabile relativamente al numero dei figli iscritti presso un servizio educativo, ovvero 25.

in molti quartieri si è attivato il sistema di raccolta porta a porta, il che facilita l'adesione di più famiglie. Nonostante ciò, la percentuale rilevata risulta comunque superiore alle attese e questo potrebbe indicare sia un comportamento ecologico diffuso sia una probabile presenza di bias di desiderabilità sociale, che potrebbe aver portato una parte del campione a rispondere in modo affermativo.

A tal proposito, la domanda successiva cerca di approfondire la questione, indagando il coinvolgimento o meno dei figli in queste pratiche da parte degli adulti. Attraverso l'analisi dei risultati, si ha l'obiettivo di studiare la continuità educativa tra la scuola e la casa e quindi esplorare la presenza di pratiche quotidiane e il coinvolgimento dei bambini già in tenera età in azioni di sostenibilità, come ad esempio l'abitudine nel differenziare i rifiuti. Difatti, si chiede *“Ti è mai capitato di includere i tuoi figli nelle pratiche domestiche di raccolta differenziata?”* e nella Figura 32 si presenta un istogramma che racchiude i punteggi ottenuti dalle cinque opzioni di risposta.

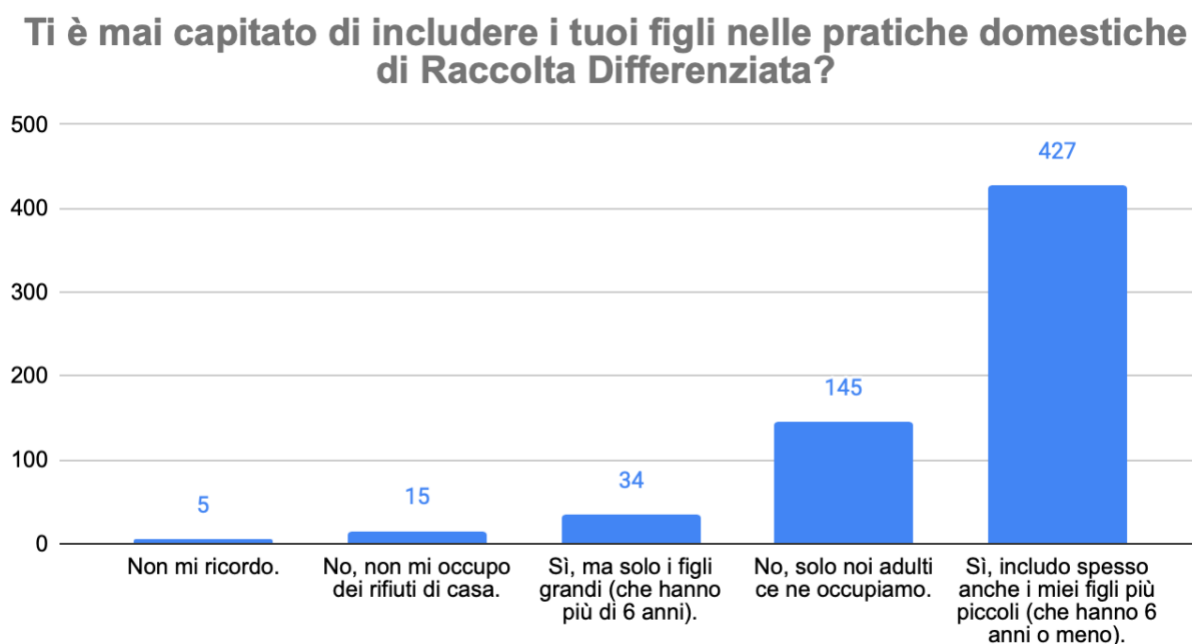


Figura 32. QuGen *“Ti è mai capitato di includere i tuoi figli nelle pratiche domestiche di raccolta differenziata?”*.

Questi risultati evidenziano una parte molto consistente del campione che dichiara di coinvolgere frequentemente i propri figli nelle pratiche domestiche di raccolta differenziata, ovvero: il 68,2% include spesso anche i figli da 0 ai 6 anni e il 5,4% solo i figli che hanno un'età maggiore di 6 anni. Di conseguenza, oltre il 70% del campione mostra una tendenza positiva nel rendere i propri figli partecipi di queste pratiche domestiche legate alla sostenibilità e alla

responsabilità ecologica; al contrario, si ha il 23,2% del campione che dichiara di escludere i bambini da queste pratiche; invece, il restante dichiara di non occuparsi in modo diretto dei rifiuti domestici. Almeno in parte, è possibile che la desiderabilità sociale abbia influenzato le risposte; nonostante ciò, la distribuzione dei dati rivela un quadro tendenzialmente favorevole alla trasmissione di abitudini di sostenibilità all'interno del nucleo domestico, mostrando anche un sostegno alla continuità educativa tra la casa e la scuola

La sezione successiva concerne lo svolgimento di attività circa le tematiche della sostenibilità all'interno dei servizi educativi 0-6 frequentati dai figli del campione. La prima domanda infatti chiede “*Nelle scuole dei tuoi figli, nell'ultimo anno scolastico sono state svolte o programmate delle iniziative relative alla Raccolta Differenziata e della Sostenibilità Ambientale? (Ad esempio: laboratori, lavori con materiale riciclato, gite scolastiche, lezioni, eccetera)*”; questa, essendo una domanda chiusa, propone solo tre opzioni di risposta ovvero ‘Sì’ – ‘No’ – ‘Non lo so’; come per il QuEdu è stata inserita l'opzione ‘Non lo so’ per riflettere anche una mancanza di conoscenza o di posizione (Cadei, 2005). Nella Figura 33, si presenta un grafico a torta che mostra le percentuali delle risposte, rendendo evidente la distribuzione quasi equa tra le tre opzioni: in particolare, il ‘Non lo so’ ha ottenuto il maggior numero di adesioni, ovvero il 42,2%, e poi il ‘Sì’ con il 35,5% e infine il ‘No’ con il 22,4%.



Figura 33. QuGen “*Nelle scuole dei tuoi figli, sono state svolte o programmate delle iniziative relative alla raccolta differenziata e alla sostenibilità ambientale?*”.

Si può affermare che il grande numero di coloro che dichiarano di non sapere dell'organizzazione di questo tipo di attività potrebbe indicare una comunicazione scuola-famiglie

non sempre efficace, come anche il limitato coinvolgimento dei genitori alle iniziative dei servizi educativi. Ciò potrebbe essere ricollegato ad una distanza sia nella relazione che nell'informazione tra il personale educativo, scolastico e di coordinamento e i genitori, elemento che merita attenzione e nell'ottica della continuità educativa.

Come per il QuEdu, anche in questo caso le domande successive sono condizionate in base al tipo di risposta affermativa o negativa fornita nell'ultimo quesito analizzato. In particolare, a coloro che hanno risposto in modo affermativo è stato chiesto *“Se sì, puoi fare alcuni esempi di attività che sono state svolte o programmate a proposito della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale nell'ultimo anno scolastico?”*. Le risposte ottenute risultano interessanti. Difatti, le tre tipologie di risposte più fornite riguardano: la didattica quotidiana, le uscite, i laboratori; di queste si presenta un elenco per fornire vari esempi di ciascuna attività:

- Didattica quotidiana: sono ampiamente citate le lezioni didattiche, le pratiche di raccolta differenziata, le attività ludiche, ma anche le attività di didattica all'aperto o che prevedono un contatto diretto con la natura, come ad esempio la cura dell'orto scolastico o la piantumazione di nuovi alberi.
- Uscite: questa tipologia di risposte rimane in parte più vaga e meno specifica rispetto alle altre, però vengono proposti spesso esempi di gite, visite a luoghi di interesse, passeggiate nella natura e attività di Retake e di pulizia del quartiere.
- Laboratori: questa è la tipologia di attività più citate, sia in modo specifico, facendo degli esempi, sia in modo generico, indicando semplicemente 'Laboratorio'; nella maggior parte dei casi, ci si riferisce a laboratori artistici e creativi, che includono quindi il riciclo creativo e quindi l'utilizzo di materiale da riciclo, laboratori tematici per le feste stagionali, spettacoli teatrali, mostre artistiche, collaborazioni con associazioni o imprese esterne⁶⁰, incontri con esperti, eccetera.

È stato chiesto, poi, agli stessi di fornire il proprio grado di soddisfazione rispetto al lavoro svolto su queste tematiche scegliendo un valore su una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (tantissimo). Nella Figura 34, si presenta un grafico a barre verticali che racchiude le percentuali di tutti i valori; come si può notare, il valore con il maggior numero di voti è il 4 (35,14%), di seguito il 3 (32,43%) e poi il 5 (21,62%).

⁶⁰ Da notare che l'attività con l'impresa di smaltimento rifiuti di Roma, AMA, è stata citata ben 29 volte in modo diretto: il che risulta essere sicuramente un dato rilevante.

Nel complesso, quanto ti ritieni soddisfatto del lavoro didattico che è stato svolto nelle scuole dei tuoi figli sulla sostenibilità?

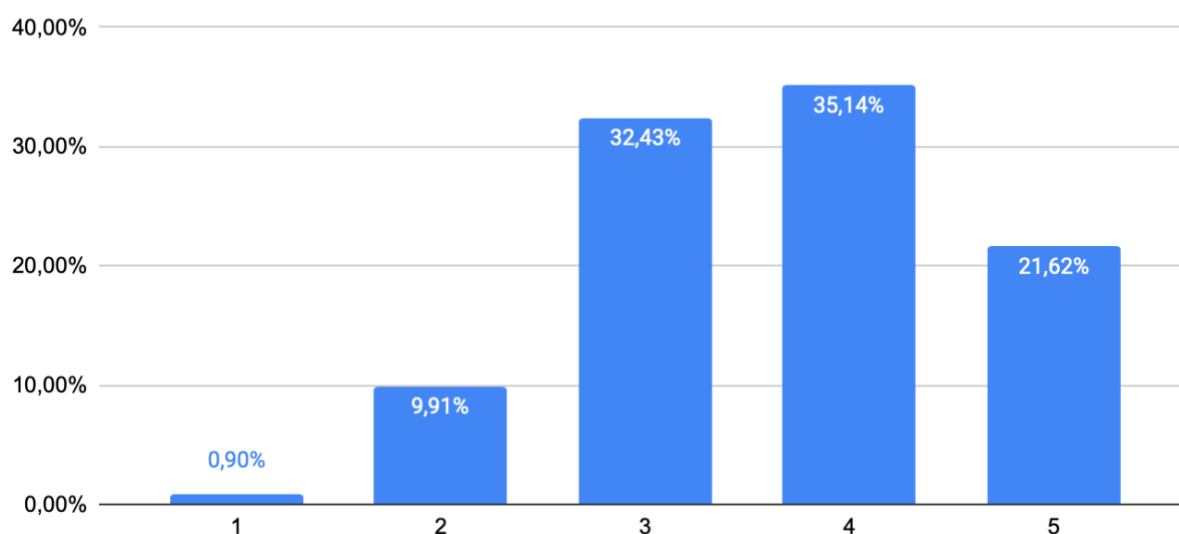


Figura 34. QuGen “Nel complesso, quanto ti ritieni soddisfatto del lavoro didattico che è stato svolto nelle scuole dei tuoi figli sulla raccolta differenziata e sulla sostenibilità?”.

Il grafico in Figura 34 mostra un andamento dei valori sbilanciato verso l’alto: si potrebbe dire che rappresenta una percezione positiva dell’azione didattica da parte dei genitori stessi in merito alle tematiche della sostenibilità ambientale. Inoltre, questi dati potrebbero suggerire l’idea che più i genitori sono a conoscenza dell’attività educativa svolta, più è probabile che le valutino in modo positivo e ne siano soddisfatti.

Invece, a coloro che hanno risposto in modo negativo, ovvero con ‘No’ e ‘Non lo so’, è stata posta una sola domanda chiusa di riflessione, cioè “Ti piacerebbe che le scuole dei tuoi figli fossero più attente a queste tematiche? (Ad esempio, organizzando per i bambini laboratori, lezioni, gite scolastiche su queste tematiche)”. I risultati mostrano un’adesione quasi unanime: infatti, ben il 96,8% ha selezionato ‘Sì, mi piacerebbe’, il restante si è diviso tra ‘No, non credo sia necessario’ (2,2%) e ‘No, non mi interessa’ (1%). Pur tenendo in considerazione la possibilità dell’influenza di un bias di desiderabilità sociale su una parte del campione, una percentuale così elevata nella risposta rimane comunque un dato notevole e sicuramente superiore alle aspettative. Dunque, appare evidente un interesse nelle giovani famiglie all’impegno nelle scuole dei propri figli in tematiche legate alla sostenibilità ambientale.

La sezione successiva è analoga a quella appena analizzata e indaga lo svolgimento di attività circa l’educazione alla sostenibilità che coinvolgano i genitori e quindi anche il loro grado di partecipazione alle stesse. Difatti, la domanda di partenza è la seguente: “Nell’ultimo anno

scolastico, sono state svolte o programmate delle attività sui temi della raccolta differenziata o della sostenibilità ambientale che includessero i genitori?” e nella Figura 35 si presenta un grafico che mostra le percentuali delle risposte. In modo schiacciante, la risposta ‘No’ è la più selezionata da oltre il 70% del campione; circa una persona su cinque dichiara di non sapere nulla in proposito; meno di una persona su dieci, ovvero l’8,1%, risponde in maniera affermativa

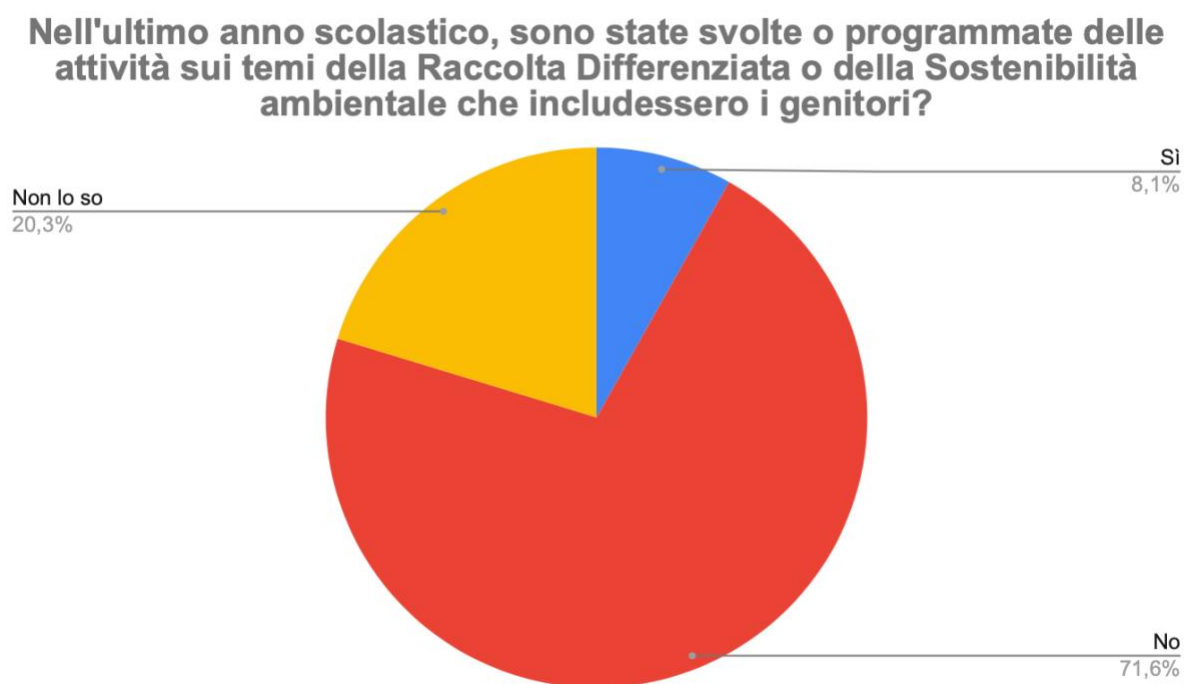


Figura 35. QuGen “Nell’ultimo anno scolastico, sono state svolte o programmate attività sui temi della raccolta differenziata o della sostenibilità ambientale?”.

La percentuale di risposte positive risulta molto bassa, soprattutto se confrontata con il grande interesse espresso dai genitori per questa tipologia di attività nelle domande precedenti. Questo quadro potrebbe essere considerato in parte preoccupante, perché comunque evidenzia una limitata disponibilità da parte delle famiglie alla partecipazione della vita scolastica dei propri figli sulle tematiche della sostenibilità ambientale. Tuttavia, questi dati seppure inaspettati appaiono coerenti con quanto rilevato finora nel questionario, considerando in primo luogo la domanda raffigurata nella Figura 33, in cui ben il 35,5% aveva segnalato la presenza di attività su queste tematiche e in secondo luogo il quadro anagrafico del campione, composto in buona parte da lavoratori dipendenti e per questo già si era ipotizzata l’influenza di vincoli di orario e di partecipazione.

Come per la sezione precedente, anche per questa le domande successive sono strutturate in modo condizionato in base al tipo di risposta affermativa ('Sì') o negativa ('No' e 'Non lo so') fornita.

In particolare, a coloro del campione che hanno risposto in modo affermativo è stata posta la seguente domanda *“Se hai risposto Sì, puoi fare alcuni esempi di queste attività?”* e le tipologie di attività più citate sono le seguenti, presentate dalle più menzionate alle meno:

1. I laboratori, sia in modo generico scrivendo semplicemente 'Laboratori', sia in modo più specifico riferendosi a quelli di riciclo, quelli creativi e quelli artistici.
2. I progetti, anche questi sono citati in modo generico o in modo più dettagliato menzionando sia le occasioni in cui sono stati svolti (spesso in giornate di festa o di ricorrenza) sia le collaborazioni con le imprese esterne e le realtà locali.
3. Le uscite, includendo le esperienze in natura e le attività di Retake nel quartiere.
4. Altre attività, quali ad esempio le riunioni, i momenti di informazione, le giornate di formazione, o anche la partecipazione all'organizzazione delle attività (ad esempio, coinvolgendo i genitori nel reperire i materiali).

Agli stessi, è stato chiesto di indicare se hanno avuto modo di prendere parte alle attività e il 62,7% del campione ha risposto 'Sì', il che equivale a solamente 32 genitori del totale dei rispondenti. Quest'ultimo dato risulta complessivamente molto basso e non risulta del tutto spiegabile anche tenendo in considerazione le varie caratteristiche anagrafiche del campione. Eppure, è possibile ipotizzare che molti genitori non dispongano di quella capacità necessaria per riconoscere le iniziative di educazione alla sostenibilità proposte dai servizi educativi 0-6 frequentati dai loro figli; di conseguenza, ciò potrebbe aver influenzato una buona parte del campione a rispondere maggiormente in modo negativo, cioè con le opzioni 'No' e 'Non lo so', nella domanda precedente.

Successivamente, è stato chiesto loro di esprimere il proprio grado di soddisfazione rispetto alle attività svolte (anche se non si aveva avuto modo di partecipare) scegliendo un valore su una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (tantissimo). Come si può notare dalla Figura 36, in cui si presenta un grafico a barre verticali con i risultati ottenuti, la distribuzione risulta concentrata nei valori tra il 2 e il 5, con percentuali piuttosto omogenee, che vanno dal 19,61% al 31,37%; si discosta solo una piccola parte del campione che assegna il punteggio minimo 1, ovvero il 5,88%. Questi risultati suggeriscono che complessivamente l'esperienza è valutata in modo sufficiente-positivo e non sono presenti delle polarizzazioni marcate verso giudizi alti o bassi; di conseguenza, questa tendenza indica comunque un terreno favorevole alle iniziative, pur lasciando un margine di

miglioramento sia rispetto alla soddisfazione percepita sia relativamente alla partecipazione stessa delle famiglie.

Nel complesso, rispetto alle attività con i genitori svolte nelle scuole dei tuoi figli sui temi della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale, quanto ti ritieni soddisfatto?

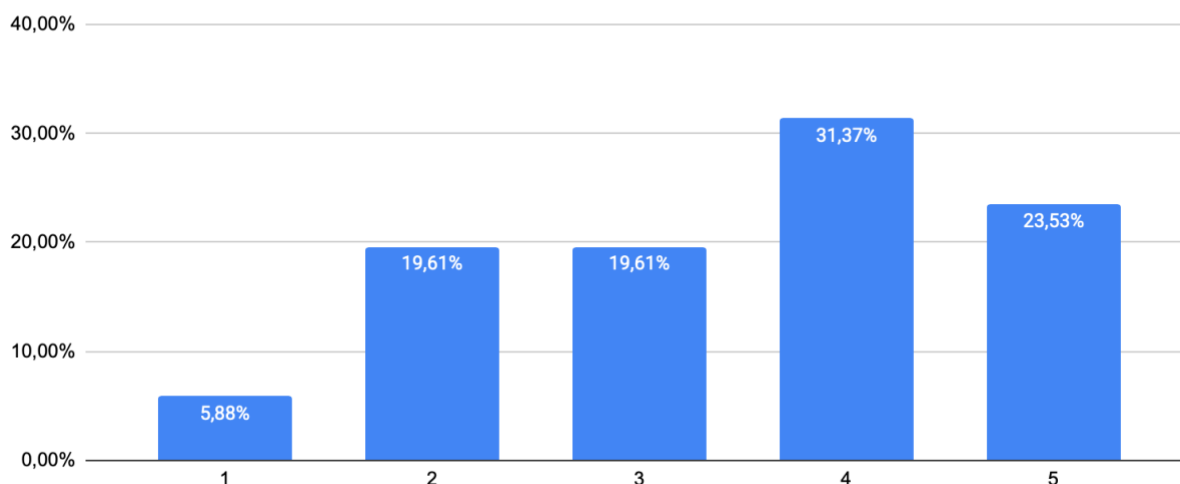


Figura 36. QuGen “Nel complesso, rispetto alle attività con i genitori sui temi della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale, quanto ti ritieni soddisfatto?”.

Per coloro che nella domanda presentata all’inizio di questa sezione hanno risposto in modo negativo, ovvero con ‘No’ e ‘Non lo so’, è stato posto il seguente quesito “*Ti piacerebbe che le scuole dei tuoi figli fossero più attente alle tematiche della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale organizzando delle attività che richiedono la partecipazione dei genitori?*”. A questa domanda, è stato possibile rispondere selezionando una tra le opzioni presentate, ovvero:

- ‘Sì, mi piacerebbe molto partecipare ad un’attività del genere’
- ‘Non mi interessa partecipare ad attività su queste tematiche’
- ‘No, non credo sia necessario includere anche i genitori’

Questa domanda è stata costruita con l’obiettivo di indagare simultaneamente due dimensioni, che si considerano strettamente collegate, ovvero: la percezione dei genitori circa il loro coinvolgimento in attività educative dedicate alla sostenibilità e la loro effettiva disponibilità a parteciparvi. Per questo motivo, le tre opzioni di risposta chiuse sono state strutturate con

l'obiettivo di cogliere entrambi gli aspetti elencati. È bene ammettere che sul piano metodologico sarebbe stato utile separare queste due aspetti in domande distinte; ciononostante, la formulazione adottata ha comunque reso possibile il cogliere un quadro sintetico e immediato delle differenti posizioni del campione. Difatti, nella Figura 37, si presenta un grafico a torta che racchiude le risposte ottenute.

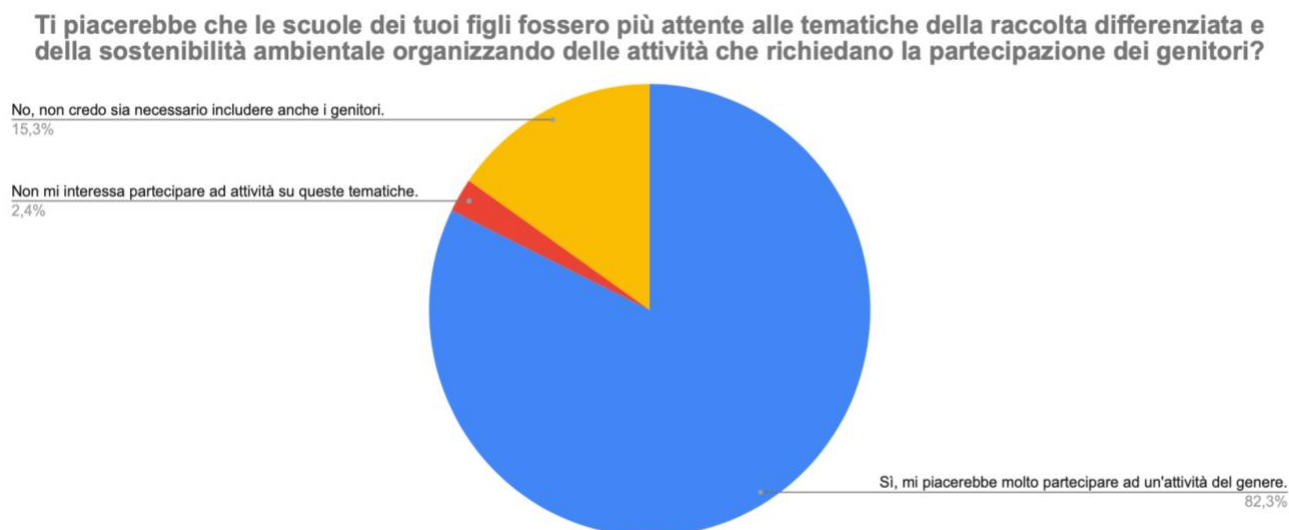


Figura 37. QuGen “Ti piacerebbe che le scuole dei tuoi figli fossero più attente alle tematiche della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale organizzando attività che richiedano la partecipazione dei genitori?”.

Come mostrato nella Figura 37, i genitori mostrano un marcato interesse verso questa tipologia di attività educative sulla sostenibilità che li coinvolgerebbero direttamente; infatti, ben l'82,5% dei rispondenti dichiara che parteciperebbe con molto piacere ad attività del genere; solo il 2,4% esprime un chiaro disinteresse per la questione; mentre, il 15,3% dei rispondenti non crede sia necessario includere anche i genitori nelle attività in questione. Questa distribuzione delle risposte rappresenta una apertura delle famiglie verso forme di partecipazione attiva e condivisa; in questo modo, si conferma sia il crescente interesse per le tematiche ambientali sia un potenziale terreno favorevole per futuri progetti scuola-famiglia. In ogni caso, il 15,3% di genitori che non percepisce la necessità del loro coinvolgimento in queste attività segnala l'urgenza di progetti che si rivelino significativi, coinvolgenti, chiari e ben comunicati, sostenibili a livello organizzativo, in modo da non percepire la partecipazione delle famiglie come un ulteriore impegno, ma come un'occasione di collaborazione.

Si passa ora alla presentazione della sezione successiva, che riguarda l'opinione dei genitori circa il ruolo dei servizi educativi 0-6 rispetto all'educazione alla sostenibilità. La sezione è la

penultima del QuGen ed è composta in tutto da tre domande, tutte obbligatorie, che di seguito si intende analizzare.

La prima domanda chiede *“Credi che la scuola possa avere un ruolo chiave nell’instaurazione di un dialogo costruttivo con le famiglie sui cambiamenti necessari per una transizione verde, ecologica e inclusiva?”*, ovviamente si parla di scuola in senso lato, considerando non solo la scuola dell’infanzia ma in generale i servizi educativi 0-6. I genitori che rispondono in modo affermativo con ‘Sì’ sono ben il 94,1%; una percentuale molto alta che rappresenta sicuramente un’apertura per riconoscere l’importante ruolo svolto dai servizi educativi 0-6, in quanto poli centrali nel discorso di sensibilizzazione circa la tematica della sostenibilità. Tuttavia, anche in questo caso, è bene tenere in considerazione due elementi che potrebbero aver condizionato il campione a rispondere in modo affermativo: da una parte, la probabile presenza di bias di desiderabilità sociale che, trattandosi di una domanda che indaga una questione anche valoriale, potrebbe aver portato una parte del campione a rispondere in modo desiderabile; dall’altra, la collocazione della domanda verso la fine del questionario potrebbe aver favorito una predisposizione positiva di una parte campione relativamente alle tematiche principali. Nonostante queste riflessioni, in ogni caso il risultato ottenuto risulta positivo e conferma, ancora una volta, l’esistenza di un terreno favorevole per una collaborazione educativa attiva tra la scuola e la famiglia.

Proseguendo l’analisi della sezione, la domanda successiva è aperta e chiede *“Cosa pensi che la scuola potrebbe fare per favorire la transizione verde, ecologica e inclusiva? Fai alcuni esempi pratici?”*. Solo il 10,8% delle risposte risultano non valide o vuote. Invece, dalle risposte considerate valide, emerge un quadro costruttivo e significativo, anche se caratterizzato da ampia variabilità: i contributi, infatti, si dividono tra quelli molto concreti e specifici e quelli vaghi o generici e quindi non utili nell’analisi; in questo modo, certamente si riflette il diverso livello di familiarità del campione circa le tematiche della sostenibilità. In generale, la maggior parte delle risposte contiene delle proposte che seguono principalmente queste due direzioni:

1. Interventi di natura didattica: i genitori propongono dei suggerimenti relativi a laboratori, uscite didattiche, progetti tematici, incontri con esperti, esperienze a contatto diretto con la natura e attività didattiche specifiche; queste sono le risposte maggiormente citate, confermando le modalità tramite cui i genitori si aspettano che i servizi educativi lavorino per la promozione di una sensibilizzazione circa la sostenibilità.
2. Interventi di tipo strutturale e organizzativo: queste sono risposte molto variegata che spaziano da proposte circa la mensa scolastica (proponendo prodotti biologici e a km

0, menù vegani o con meno carne) a suggerimenti riguardo alla gestione tecnica della struttura (installazioni di pannelli solari, entrare a far parte di una comunità energetica rinnovabile, investire in cambiamenti sostenibili); questa tipologia di risposte dimostra un'idea di sostenibilità legata unicamente agli aspetti gestionali e infrastrutturali dei servizi educativi 0-6.

È bene menzionare, infine, la presenza di altre risposte che, seppur poco numerose, affermano che i servizi educativi 0-6 sono già sufficientemente attivi per favorire la transizione verde, ecologica e sostenibile (una risposta fra tutte 'Già lo fa'). Questo dato evidenzia un certo grado di soddisfazione da parte dei genitori rispetto al lavoro educativo in atto e quindi una minore esigenza che questo migliori o cambi.

Nel complesso, le risposte confermano un'opinione positiva ed anche un atteggiamento favorevole nei confronti del ruolo svolto dai servizi educativi 0-6 rispetto all'educazione alla sostenibilità.

La domanda successiva conclude la sezione e chiede al campione di valutare il proprio grado di accordo rispetto a sei frasi, selezionando un valore su una scala Likert da 1 (per niente d'accordo) a 5 (pienamente d'accordo). Di seguito, si presenta l'analisi di ogni frase.

Frase 1 – *“Mi piacerebbe che la scuola promuovesse iniziative sulla Sostenibilità Ambientale soprattutto per i bambini”.*

Questa affermazione è stata inserita nel QuGen con l'obiettivo di indagare il livello di interesse delle famiglie e anche le loro aspettative circa il ruolo dei servizi educativi 0-6 rispetto alla transizione verde e sostenibile e rispetto al valore che i genitori stessi attribuiscono alle pratiche di educazione alla sostenibilità in tenera età. Come si evince dalla Figura 38, le risposte hanno un orientamento fortemente positivo, oltre il 70% del campione ha selezionato i valori alti 4 e 5; solo una piccola parte si colloca nei valori bassi 1 e 2, ovvero meno del 10%; invece, quasi uno su cinque ha selezionato il valore 3. Questi dati indicano che complessivamente i genitori riconoscono l'importante ruolo svolto dai servizi educativi 0-6 rispetto all'educazione alla sostenibilità.

Mi piacerebbe che la scuola promuovesse iniziative sulla Sostenibilità Ambientale soprattutto per i bambini

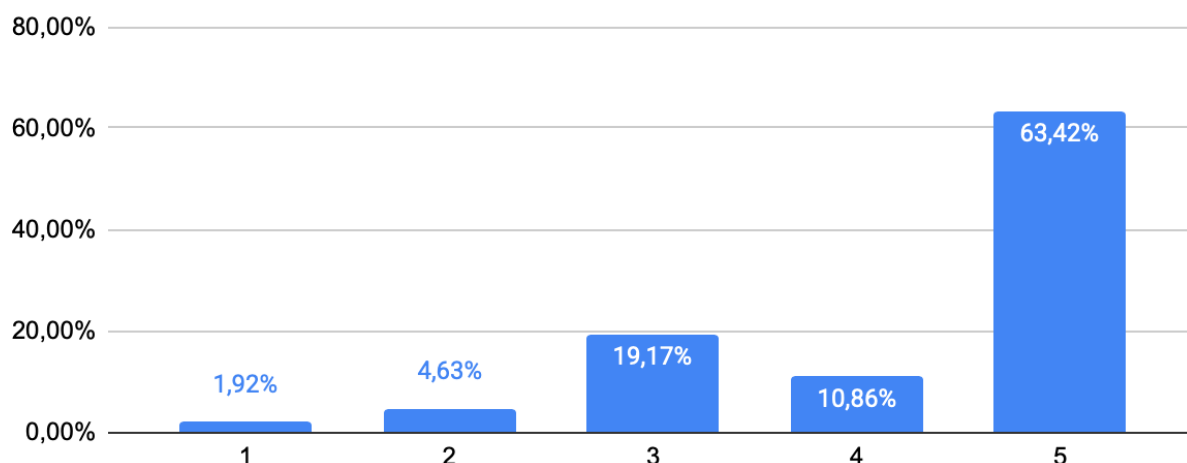


Figura 38. QuGen - Frase 1 “Mi piacerebbe che la scuola promuovesse iniziative sulla Sostenibilità Ambientale soprattutto per i bambini”

Frase 2 – “Mi piacerebbe che la scuola includesse i genitori nelle attività sulla Sostenibilità Ambientale”.

La seconda frase ha l’obiettivo di indagare il grado di disponibilità dei genitori a partecipare in modo diretto alle iniziative sulla sostenibilità proposte dai servizi educativi 0-6. Rispetto alla precedente, questa frase vuole analizzare una dimensione più complessa, ovvero quella della partecipazione attiva delle famiglie e quindi la costruzione di una buona relazione di fiducia e di un’alleanza educativa scuola-famiglia. Come si può notare dal grafico a barre verticali presente nella Figura 39, il livello di accordo dei genitori risulta meno d’impatto rispetto alla domanda precedente: infatti, più dell’80% del campione si distribuisce tra i valori medio-alti, da 4 a 5; meno di un genitore su 5, ovvero il 17,41%, ha espresso un grado di accordo con i valori bassi 1 e 2. Da questa distribuzione dei dati, si può affermare che non tutti i genitori sono disponibili alla partecipazione o pronti a rendersi parte attiva di iniziative educative sulla sostenibilità, organizzate dai servizi educativi 0-6 frequentati dai propri figli. È bene notare che il valore centrale 3 è stato selezionato da più di un quarto del campione e questo potrebbe essere ricollegato più all’incertezza e alla poca disponibilità pratica e oraria, piuttosto che a un rifiuto esplicito. Complessivamente, i dati confermano sempre quell’interesse diffuso emerso già nei quesiti precedenti del questionario.

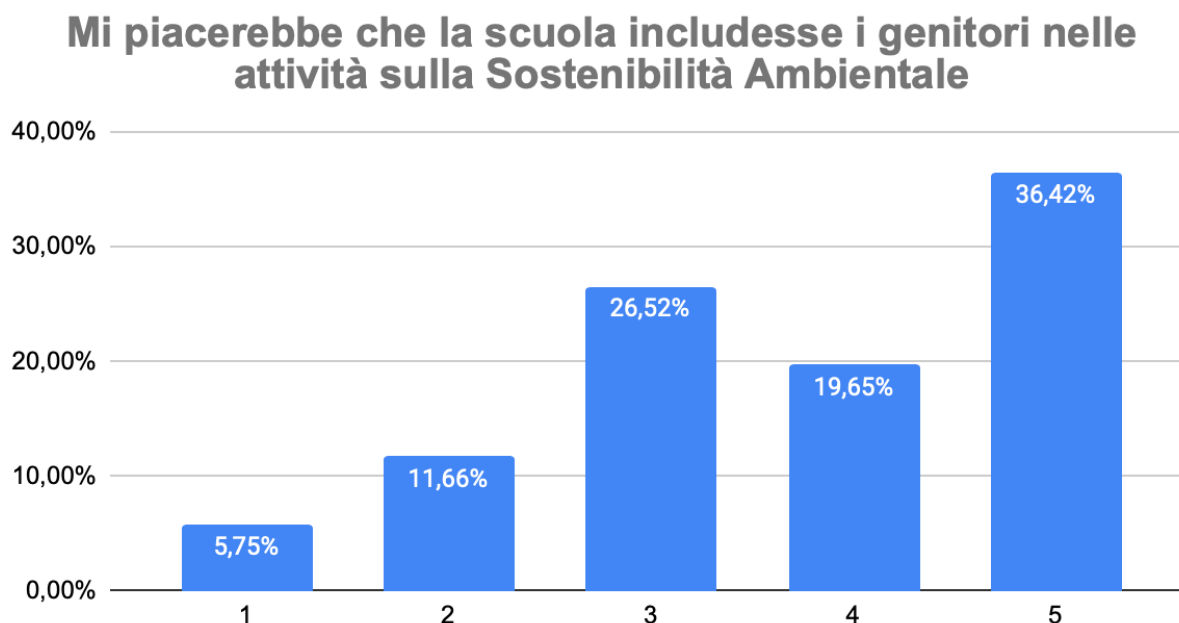


Figura 39. QuGen - Frase 2 “Mi piacerebbe che la scuola includesse i genitori nelle attività sulla sostenibilità ambientale”.

Frase 3 “Parteciperei volentieri ad attività extra-scolastiche insieme ai miei figli per sensibilizzare al tema della Sostenibilità Ambientale”.

È la terza frase che è stata inserita in questa sezione del QuGen. Risulta molto simile alla precedente, ma l’attenzione è spostata verso la partecipazione dei genitori alle attività riguardo alla sostenibilità in condivisione con i propri figli; in questo modo, potrebbe risultare più semplice comprendere se la partecipazione alle attività risulti più attrattiva e accettabile quando è vissuta come esperienza familiare, in condivisione con i propri figli. Come si può notare dal grafico presente nella Figura 40, anche qui oltre la metà dei rispondenti manifesta una chiara disponibilità, selezionando i valori alti 4 e 5 della scala Likert. Appare evidente che le percentuali ottenute sono quasi uguali a quelle della seconda frase, anche se si nota una percentuale leggermente più alta per il grado di consenso alto, ovvero il 5; ciò potrebbe evidenziare che la partecipazione risulta leggermente più attraente e accettabile quando è pensata come esperienza genitore-figlio, un’esperienza che espande la relazione genitore-figlio.

Parteciperei volentieri ad attività extra-scolastiche insieme ai miei figli per sensibilizzare al tema della Sostenibilità Ambientale

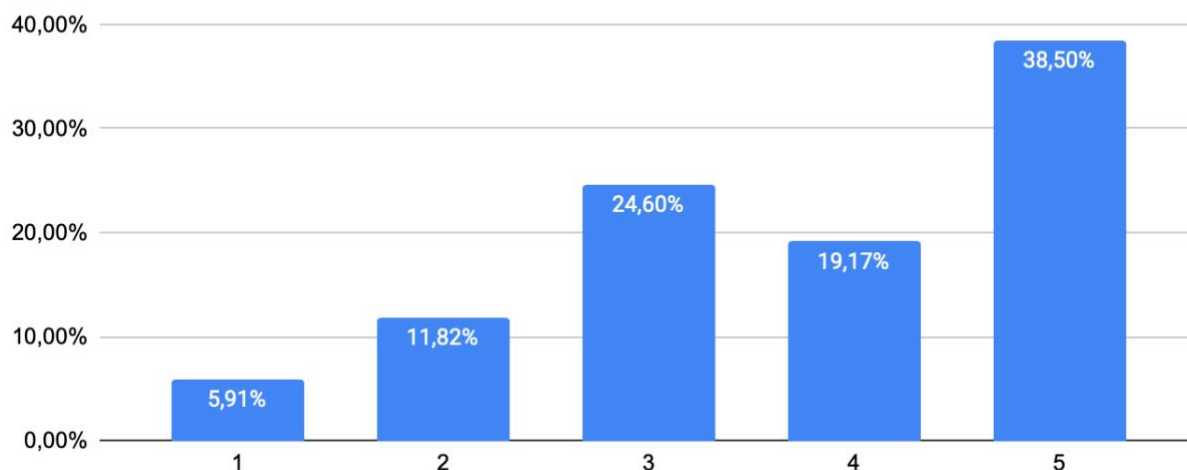


Figura 40. QuGen - Frase 3 “Parteciperei volentieri ad attività extra-scolastiche insieme ai miei figli per sensibilizzare al tema della sostenibilità ambientale”.

Frase 4 “Parteciperei volentieri ad un corso informativo sulle tematiche della Sostenibilità Ambientale nella scuola dei miei figli”

Con questa quarta frase, si vuole esplorare la disponibilità delle famiglie a intraprendere percorsi strutturati di informazione sulle tematiche della sostenibilità organizzati dai servizi educativi 0-6 frequentati dai propri figli, ovviamente rivolti specificamente ai genitori. Infatti, l'obiettivo è quello di indagare l'interesse verso iniziative formali di questo tipo e quindi anche comprendere sia se i genitori riconoscono un personale bisogno di approfondimento di questi temi, sia se i servizi educativi 0-6 sono intesi come centri attivi per la formazione, l'informazione e anche la sensibilizzazione non solo dei bambini ma anche del mondo adulto loro connesso. Nella Figura 41, si presenta un grafico a barre verticali che mostra una distribuzione più equilibrata dei gradi di consenso e meno polarizzata, come nel caso delle frasi precedenti: infatti, i valori da 2 a 5 sono rappresentati da percentuali simili che spaziano dal 15,65 al 29,87%; il grado di consenso basso 1, invece, è stato selezionato solo da circa una persona su dieci; meno della metà dei genitori manifesta un alto livello di disponibilità, ovvero il 47,12% del campione. Questi dati dimostrano che i percorsi informativi strutturati risultano probabilmente più impegnativi e quindi meno desiderati da parte delle famiglie; nonostante ciò, rimane comunque una parte del campione interessata, magari a proposte brevi e flessibili. In ultimo, una tale distribuzione delle risposte potrebbe suggerire l'idea che i servizi educativi 0-6 non sono (ancora) percepiti dalle famiglie

come centri e poli di informazione e di formazione per la cittadinanza adulta, ovvero i genitori e le famiglie dei bambini iscritti.

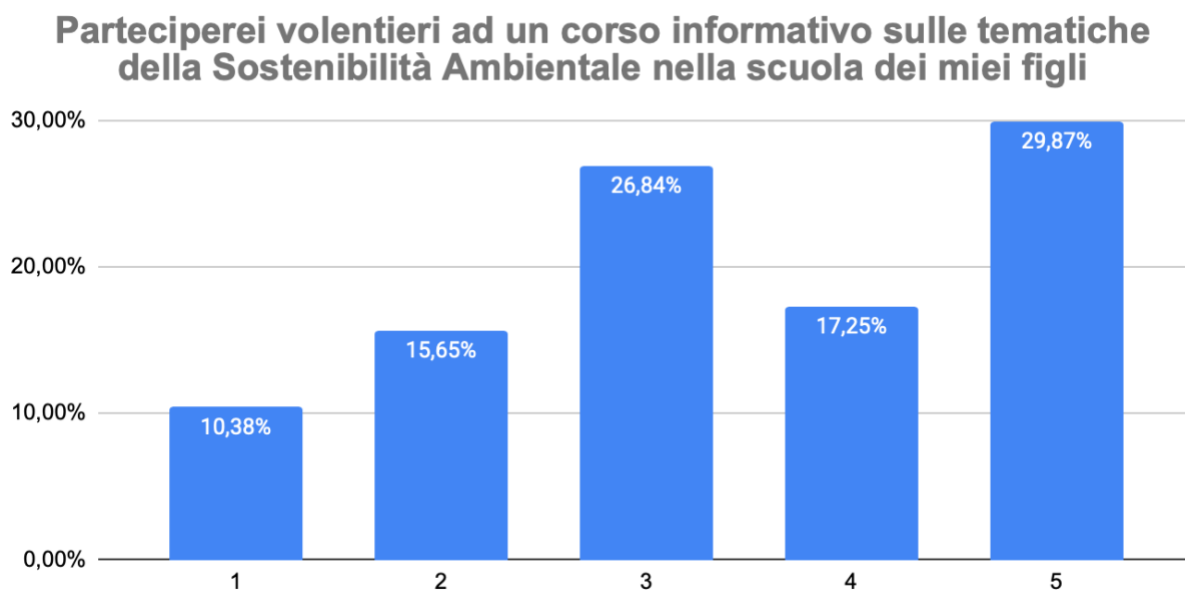


Figura 41. QuGen - Frase 4 “Parteciperei volentieri ad un corso informativo sulle tematiche della sostenibilità ambientale nella scuola dei miei figli”.

Frase 5 “Preferirei svolgere insieme ai miei figli attività di tipo creativo sulla Transizione Ecologica”

Questa quinta affermazione è stata inserita nel QuGen per approfondire le preferenze dei genitori circa la tipologia di attività a cui partecipare, sempre nella dimensione dell’educazione alla sostenibilità. In particolare, si è cercato di focalizzare l’attenzione sulle attività artistico-creative, al fine di comprendere se le stesse possano essere percepite dalle famiglie come più coinvolgenti e attrattive, rispetto a quelle attività più strutturate e impegnative. I risultati mostrano un quadro complessivamente positivo, rappresentato nella Figura 42: infatti, oltre il 58% dei genitori manifesta una preferenza per questo tipo di attività, selezionando i valori alti della scala Likert 4 e 5. Rispetto ai corsi informativi, le attività di tipo creativo risultano più condivise e invogliano un maggior numero di genitori a partecipare. È bene notare che questo dato risulta molto coerente con le risposte ottenute nelle due sezioni precedenti, dove, infatti, i laboratori artistici, creativi e di riciclo sono emersi come le attività maggiormente menzionate dai genitori.

Preferirei svolgere insieme ai miei figli attività di tipo creativo sulla Transizione Ecologica

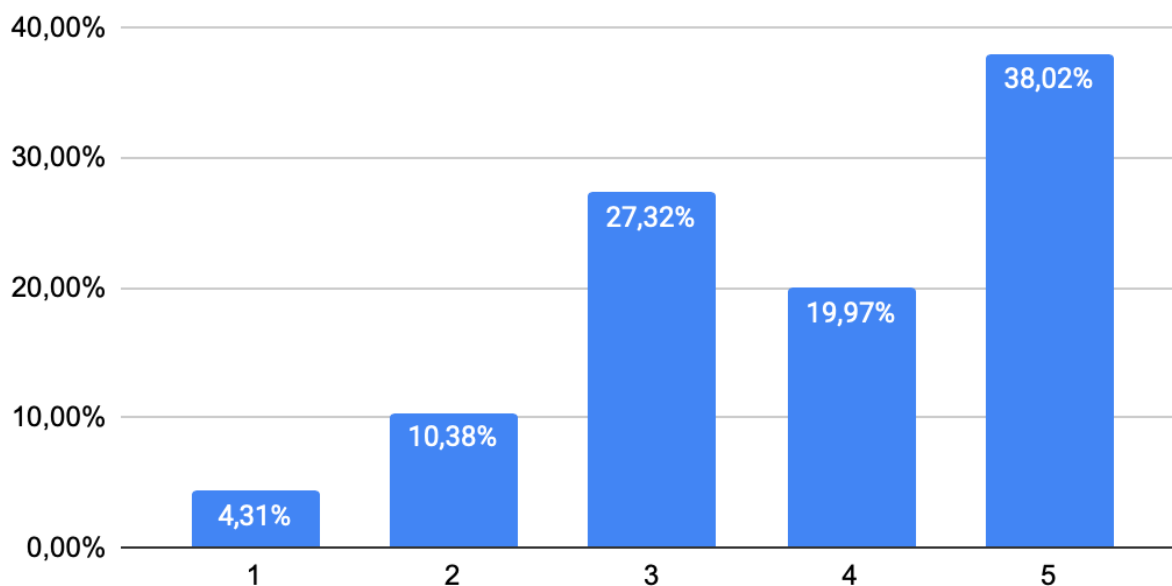


Figura 42. QuGen - Frase 5 “Preferirei svolgere insieme ai miei figli attività di tipo creativo sulla transizione ecologica”.

Frase 6 “Mi piacerebbe che la scuola e le aziende presenti sul territorio collaborassero per favorire una sensibilizzazione alla transizione ecologica”

Questa è l’ultima domanda che conclude questa sezione; è stata inserita per indagare la percezione delle famiglie rispetto al ruolo svolto dagli attori presenti nel quartiere in cui sono ubicati i servizi educativi 0-6. L’obiettivo è quello di verificare se i genitori riconoscono il valore e apprezzano l’efficacia di una buona collaborazione tra i servizi educativi 0-6 e le realtà locali al fine di una transizione verde ed ecologica. In questo senso, si vuole indagare anche il grado di apertura verso una dimensione comunitaria e circolare dell’educazione alla sostenibilità. I risultati si mostrano nell’istogramma presente nella Figura 43 ed evidenziano un netto consenso dei genitori: infatti, oltre il 50% del campione esprime il grado di consenso massimo, ovvero 5; coloro che si stabiliscono sui gradi di consenso basso, ovvero 1 e 2, sono circa il 9% del campione. Complessivamente, questi dati suggeriscono che le famiglie intendono la questione dell’educazione alla sostenibilità non solo come un elemento demandato unicamente ai servizi educativi 0-6, ma viene riconosciuta la dimensione circolare e comunitaria all’interno della quale si svolgono e compiono i vari obiettivi educativi, anche quelli riferiti alla transizione ecologica e

sostenibile. In questa dimensione circolare, che è anche sistemica e relazionale, quindi, vivono e agiscono la scuola (intendendo i servizi educativi 0-6) e anche le realtà locali del territorio. Ciò dimostra che i genitori interpretano in modo positivo le collaborazioni attivate dai servizi educativi 0-6 e questo sostiene certamente la costruzione di nuove alleanze educative territoriali per un futuro sostenibile.

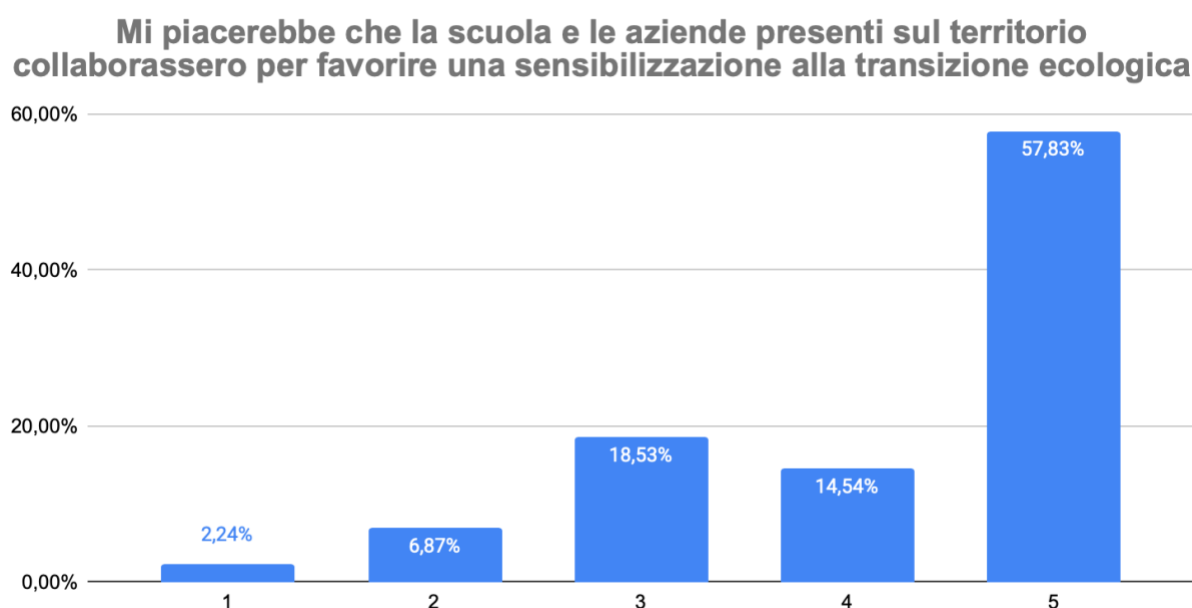


Figura 43. QuGen - Frase 6 “Mi piacerebbe che la scuola e le aziende presenti sul territorio collaborassero per favorire una sensibilizzazione alla transizione ecologica”.

Si presentano, di seguito, alcune conclusioni che si possono trarre dall’analisi di queste sei frasi presenti nella penultima sezione del QuGen.

Nel complesso, le sei affermazioni confermano un atteggiamento positivo e favorevole delle famiglie rispetto al ruolo svolto dai servizi educativi 0-6 riguardo all’educazione alla sostenibilità. In particolare, il consenso dei genitori risulta particolarmente elevato quando le attività proposte sono rivolte ai bambini o quando queste coinvolgono delle collaborazioni con il territorio: ciò conferma sicuramente il riconoscimento del ruolo centrale svolto dai servizi educativi 0-6. Invece, quando la partecipazione dei genitori richiede un impegno più strutturato e formale, come ad esempio la partecipazione a corsi informativi, emerge una maggiore presenza di risposte intermedie, il che potrebbe essere ricollegato ai vincoli organizzativi e di orario lavorativo. Per quanto riguarda, invece, le attività esperienziali, artistiche e creative, queste riscuotono un

maggior apprezzamento da parte dei genitori, probabilmente ritenute più accessibili e attrattive, soprattutto se condivise con i propri figli.

In conclusione, i dati di questa penultima sezione indicano una disponibilità diffusa dei genitori alla partecipazione alle attività proposte, anche se con una preferenza per quelle flessibili, inclusive e coerenti con la quotidianità familiare.

L'ultima sezione del QuGen è analoga all'ultima del QuEdu e infatti riguarda l'Agenda 2030 (ONU, 2015). È composta in tutto da quattro quesiti e di seguito si intende rendere conto dei tre che hanno fornito alcuni spunti rilevanti per la riflessione. La sezione inizia con una breve e semplice introduzione sull'Agenda 2030 (ONU, 2015), che viene definita come un piano per lo sviluppo sostenibile sottoscritto a livello mondiale; poi, si ricorda ai partecipanti di rispondere in tutta sincerità, dato che non ci sono risposte giuste o sbagliate.

La prima domanda indaga la conoscenza generale di questo documento dell'ONU e infatti chiede *“Conosci l'Agenda 2030 sottoscritta dall'ONU?”* e sono state selezionate tre risposte, ovvero ‘Sì, la conosco bene’ – ‘Poco, ne ho solo sentito parlare’ – ‘No, è la prima volta che ne sento parlare’. Come si può vedere dal grafico a torta presente nella Figura 44, il livello di conoscenza dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) risulta complessivamente limitato e frammentato; infatti, i genitori che dichiarano di conoscerla bene sono solo il 17,4% e la quota più consistente, invece, afferma di conoscerla poco e di averne solo sentito parlare.

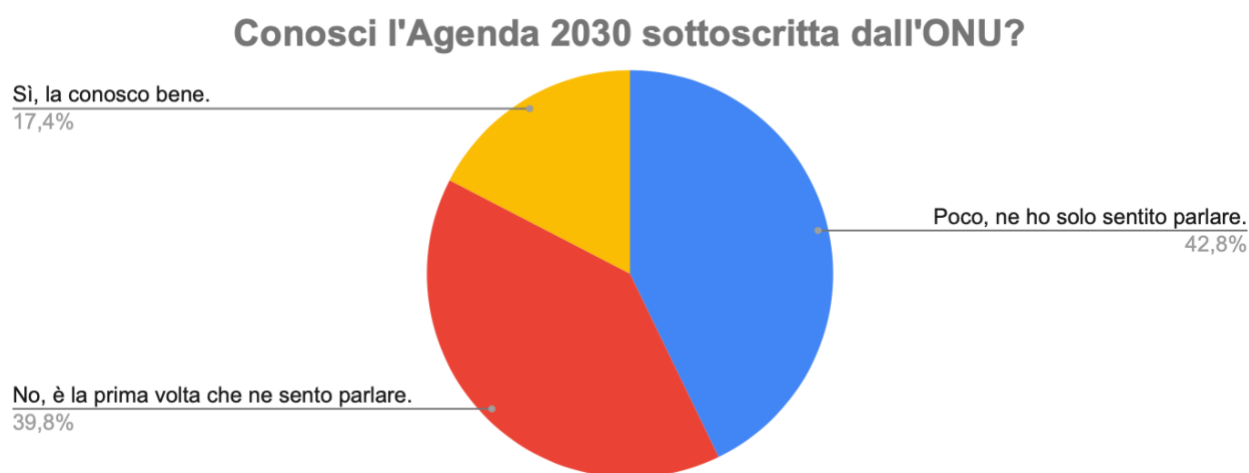


Figura 44. QuGen *“Conosci l'Agenda 2030 sottoscritta dall'ONU?”*.

Dunque, la conoscenza di questo importante documento dell'ONU risulta limitata o addirittura assente per oltre l'80% del campione, ovvero genitori di bambini 0-6, in media quarantenni, residenti nel territorio romano e in media ben istruiti. È bene considerare che questo

dato può essere letto in continuità con le risposte fornite all'ultima domanda di questa sezione, che risulta essere relativa all'interesse dei genitori ad essere più informati sull'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015), di cui nella Figura 45, si propone un grafico a torta che racchiude le percentuali delle risposte. Emerge, infatti, che quasi l'80% del campione dichiara di voler approfondire i contenuti del documento; il restante si divide equamente tra coloro che non sono interessati e coloro che pensano di sapere già tutto il necessario. Questi dati permettono con chiarezza di distinguere tra la mancanza di conoscenza e il disinteresse verso la questione; pertanto, la limitata conoscenza di questo documento non sembrerebbe però implicare un rifiuto del tema, piuttosto una domanda latente di informazione. Pur considerando la probabile influenza dovuta a bias di desiderabilità sociale, che potrebbe aver portato una parte del campione a rispondere in modo positivo, questo dato rimane comunque interessante e positivo. Oltretutto, emerge anche l'idea che i genitori hanno del ruolo dei servizi educativi 0-6 rispetto all'impegno verso un futuro sostenibile.

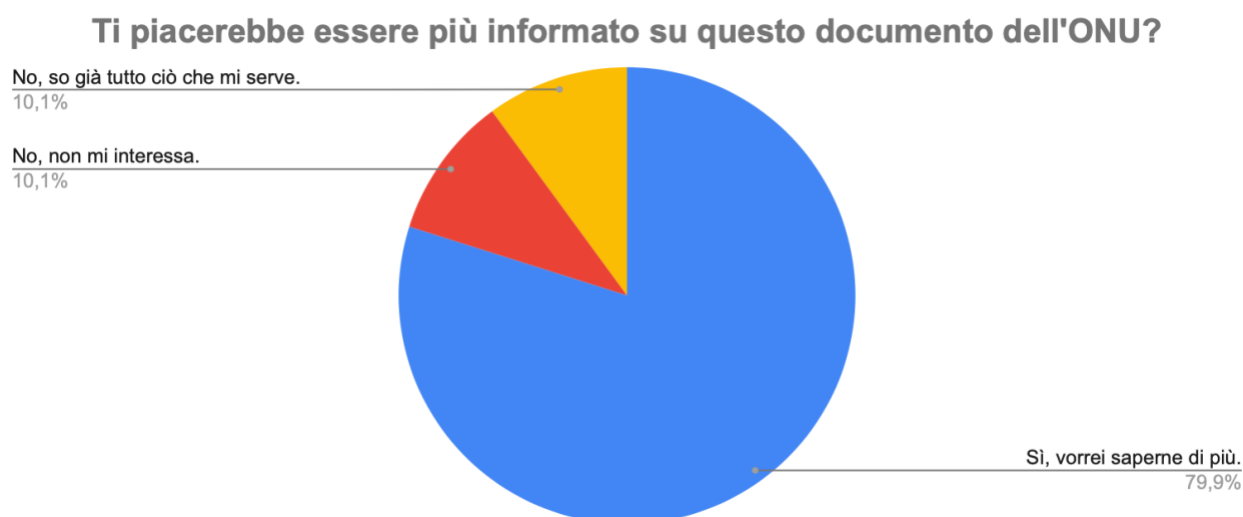


Figura 45. QuGen "Ti piacerebbe essere più informato su questo documento dell'ONU?".

In conclusione, questi dati mostrano l'esistenza di un campione potenzialmente coinvolgibile in attività di educazione alla sostenibilità e quindi complessivamente interessato nel percorso verso una sostenibilità che promuove il ruolo strategico dei servizi educativi 0-6 e delle collaborazioni, che gli stessi possono attivare, con le famiglie e con il territorio.

Di seguito, si presentano, nel paragrafo successivo, le riflessioni e le conclusioni che si possono trarre da questa fase della RA, in modo tale da chiarire il passaggio sia a livello concettuale che metodologico che ha portato poi allo svolgimento della fase successiva.

7.5. Riflessioni conclusive e implicazioni pedagogiche

Con questo paragrafo, si vuole tentare sia di restituire senso ai risultati ottenuti dai due questionari all'interno del percorso di RA, sia di esplicitare il collegamento che ha portato poi a definire il passaggio successivo della ricerca, trattato nel capitolo successivo.

Innanzitutto, è bene sottolineare che le analisi del QuEdu e del QuGen presentate nei due paragrafi precedenti non assumono una mera funzione descrittiva o riepilogativa dei dati raccolti; vale a dire che i questionari non sono stati utilizzati con l'unico scopo di rilevazione dei dati e quindi di inquadramento dei due campioni; bensì, questi rappresentano degli strumenti centrali all'interno del processo di riflessione critica della ricerca, ovvero un passaggio centrale nella metodologia della RA. Effettivamente, si ritiene che l'utilizzo dei due questionari abbia favorito e promosso due movimenti di riflessione critica, di seguito brevemente presentati:

- Il primo si riscontra da parte dei partecipanti all'indagine, sia i genitori che il personale educativo, scolastico e di coordinamento, i quali attraverso la compilazione dei relativi questionari hanno potuto iniziare una riflessione guidata, tramite le domande poste, sulle tematiche dell'educazione alla sostenibilità.
- Il secondo movimento si riscontra a partire dall'analisi dei dati circa le risposte e le opinioni raccolte da entrambi i questionari: prima, ha consentito di individuare eventuali tendenze e orientamenti positivi dei campioni e in seguito ha permesso l'evoluzione della presente RA verso i passaggi successivi.

In questo modo, si rende evidente che l'utilizzo di questi strumenti ha permesso una lettura più approfondita e problematizzata sia del ruolo svolto dai servizi educativi 0-6 circa le tematiche principali della ricerca, sia delle dinamiche che caratterizzano le responsabilità dei protagonisti della comunità educante dei servizi educativi 0-6. Pertanto, in questo contesto, si vuole sottolineare nuovamente la centralità dello strumento del questionario e dell'analisi dei risultati raccolti all'interno della fase riflessiva e interpretativa della questione della presente ricerca.

Dall'analisi congiunta dei risultati ottenuti dal QuEdu e dal QuGen, emergono alcuni elementi ricorrenti, i quali, nonostante la differenza sia dei ruoli svolti sia dei punti di vista, permettono di evidenziare un quadro complessivamente coerente e propositivo nei confronti delle

tematiche affrontate; di seguito, si analizzano i principali elementi ricorrenti e per chiarezza si presentano anche alcuni limiti relativi ai dati raccolti.

In primo luogo, si è notata una sensibilità condivisa riguardo alle tematiche della sostenibilità e della transizione ecologica: in particolare, risulta che entrambi i campioni sembrano condividere l'idea che i servizi educativi 0-6 svolgano un ruolo cruciale in merito a queste tematiche. Difatti, gli atteggiamenti prevalentemente positivi nei confronti delle iniziative educative in merito alla sostenibilità, al coinvolgimento dei bambini, alla collaborazione con le famiglie e alle reti con le realtà del territorio, seppur in misura variabile, potrebbero essere ricollegati a questa sensibilità rilevata.

In secondo luogo, oltre a questo importante movimento positivo, è emersa in maniera netta anche una mancanza di formazione strutturata in merito alle tematiche della sostenibilità. Questo dato risulta palese ed evidente in più quesiti posti nei questionari, come descritto nei paragrafi precedenti, in particolare: emerge in modo esplicito, in riferimento ai dati circa la limitata conoscenza dell'Agenda 2030 (ONU, 2015); inoltre, emerge anche in modo implicito, analizzando la limitata competenza sia del personale educativo, scolastico e di coordinamento, sia dei genitori, nel riconoscere quelle buone pratiche di educazione alla sostenibilità che sono già attive e consolidate all'interno dei servizi educativi 0-6 e che nella maggior parte dei casi sono state quasi unicamente ricollegate ai laboratori creativi di riciclo. Dunque, si può affermare che questi risultati mostrano uno scarto tra l'adesione valoriale e una competenza pedagogica specifica, il che nel caso del campione del QuEdu rende ancora più urgente un'azione e potrebbe, quindi, rendere necessario un percorso di formazione guidata in merito alle tematiche della ricerca.

In ogni caso, risulta importante considerare anche alcuni limiti relativi alla rilevazione dei dati, dovuti alla struttura stessa dei questionari e quindi anche dei quesiti, in particolare: la presenza di possibili bias di desiderabilità sociale, soprattutto per le domande con una forte connotazione valoriale, che potrebbero aver influenzato una parte del campione a rispondere in modo desiderabile socialmente; la frequente presenza di risposte intermedie o vuote (seppur in numero relativamente contenuto), che dichiara che non tutte le opinioni espresse possono essere ricondotte a delle vere e proprie convinzioni da parte del campione. Eppure, la presenza di questi limiti non è tale da indebolire o addirittura compromettere la validità dei risultati; anzi, questa permette di evidenziare la complessità del fenomeno indagato, come anche la necessità di ulteriori spazi e momenti dedicati alla riflessione e all'approfondimento rispetto alle tematiche della ricerca, soprattutto per coloro che hanno dichiarato di non avere un'opinione precisa in merito, utilizzando spesso l'opzione di risposta 'Non lo so'.

Di conseguenza, si può affermare che i questionari non solo restituiscono un quadro descrittivo di entrambi i campioni, ma sono stati utilizzati anche in quanto strumenti che sono in

grado di evidenziare quei bisogni formativi dichiarati sia in modo esplicito, dato che entrambi i campioni affermano in più domande e in più sezioni di essere interessati a formarsi su queste tematiche, come analizzato nel precedente paragrafo, sia in modo implicito, dato che spesso, ad esempio, viene dichiarato dai partecipanti di non essere a conoscenza di determinate questioni.

I questionari hanno coinvolto due campioni differenti, ovvero il personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6 e i genitori dei bambini da 0 ai 6 anni; questi ultimi sono stati resi partecipi nella fase di raccolta dei dati, in quanto si è ritenuto utile e interessante ai fini della ricerca raccogliere anche i loro punti di vista e le loro aspettative rispetto ai temi della ricerca e ai ruoli svolti dai protagonisti della comunità educante. In questo senso, è bene chiarire che il fatto che i genitori non siano stati direttamente coinvolti nella fase successiva della RA, non compromette la validità metodologica della ricerca; anzi, la partecipazione delle famiglie nella prima fase di rilevazione dei dati rimane comunque centrale in quanto spazio prezioso per la riflessione e la raccolta di opinioni.

Alla luce dei dati raccolti e delle riflessioni appena riportate, si intende ora preparare il discorso per rendere chiara e giustificata la decisione e quindi la strutturazione del passaggio successivo della presente RA, il quale è caratterizzato dall'organizzazione e dallo svolgimento di un percorso formativo rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 del Comune di Roma Capitale.

In particolare, la scelta di investire sulla formazione in modo specifico dei professionisti dei servizi 0-6 si configura come un passaggio strategico sia dal punto di vista metodologico, sia sul piano pedagogico. Innanzitutto, è bene ripetere che la necessità e l'urgenza della formazione è emersa più volte dai risultati del questionario in maniera netta; inoltre, questo passaggio intende sottolineare il ruolo centrale svolto dai professionisti dell'educazione 0-6, in quanto essi operano a contatto diretto con i bambini, collaborano attivamente con le famiglie e sono dei punti di riferimento per le realtà del territorio.

Come anticipato, la fase successiva della RA coinvolge esclusivamente il personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 ubicati nel Comune di Roma Capitale. Si intende rendere chiaro che la scelta di intervenire in modo mirato sul territorio romano è ricollegabile principalmente a due condizioni:

1. I dati raccolti dai questionari sono concentrati in maggioranza nelle strutture educative operanti all'interno del contesto romano; di conseguenza, mirare la fase successiva nello stesso territorio garantisce la coerenza tra la fase di rilevazione e quella di azione.

2. La decisione è legata anche a considerazioni di natura pratica, ovvero: è stato utile approfondire e consolidare i contatti già intrapresi nelle prime fasi della ricerca con i servizi educativi romani, al fine di vedere garantita una buona partecipazione al percorso formativo.

Oltretutto, agire esclusivamente sul territorio romano ha consentito di dare seguito alle disponibilità espresse nei questionari dai professionisti educativi circa l'interesse ad approfondire le tematiche della sostenibilità, anche prendendo parte a dei percorsi strutturati. In questa prospettiva, ci si aspetta che la coerenza territoriale e metodologica abbia favorito la partecipazione e il coinvolgimento del personale alla successiva fase di formazione.

Dall'analisi di entrambi i questionari e dalle riflessioni espresse in modo diretto o indiretto, emerge il riconoscimento della comunità educante dei servizi educativi 0-6 come la dimensione progettuale centrale all'interno del percorso di educazione verso la transizione verde e sostenibile. Infatti, entrambi i campioni concordano nel valutare i servizi educativi per l'infanzia come punti centrali da cui si dipana una rete più ampia di relazioni e collaborazioni, una rete che arriva a coinvolgere attivamente le famiglie e le realtà del territorio.

Queste ultime riflessioni si pongono sulla stessa direzione di quelle analizzate nella precedente fase della presente RA, ovvero la fase di osservazione e partecipazione, dalle quali allo stesso modo è emersa la centralità della circolarità tra la scuola, le famiglie e il territorio, come già ampiamente discusso nel paragrafo 6.4. Di conseguenza, questo ragionamento porta a confermare il valore unico di un approccio educativo che sappia valorizzare l'apporto di tutti gli attori della comunità educante, in una prospettiva di condivisione della responsabilità educativa verso la costruzione di un futuro sostenibile.

In quest'ottica, il passaggio alla fase successiva e quindi l'organizzazione del percorso formativo assumono un significato più profondo: la formazione è concepita non semplicemente come uno strumento di acquisizione di nuova conoscenza o di nuove competenze; piuttosto, questa si configura come un processo trasformativo e di cambiamento; oltretutto, questa impostazione risulta coerente sia con l'approccio tipico della RA, che necessita di uno scambio continuo tra la riflessione e l'azione e che in questo caso si caratterizza meglio come ricerca-formazione, sia con il concetto di sostenibilità, che prevede un processo sistemico e relazionale di educazione.

In questo modo, la strutturazione di un percorso di formazione permette di costruire uno spazio prezioso di co-costruzione, all'interno del quale le nuove conoscenze emergono soprattutto grazie al sistema di relazioni e di collaborazioni tra gli attori della comunità educante, alle esperienze professionali e alla riflessione critica.

In conclusione, dai dati raccolti dai due questionari, QuEdu e QuGen, e dalle riflessioni critiche in merito, la circolarità tra scuola, famiglia e realtà locali si conferma come centrale e indispensabile all'interno del percorso di educazione alla sostenibilità per i servizi educativi 0-6. Partendo da queste considerazioni, si struttura il capitolo successivo, il quale è interamente dedicato alla presentazione della fase successiva della presente RA, che ha visto oltre la progettazione anche la realizzazione di un percorso formativo, informativo e di sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 del Comune di Roma Capitale.

CAPITOLO 8

Dalla ricerca alla formazione: per un coinvolgimento attivo del personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 di Roma Capitale

8.1. Introduzione

La fase successiva della ricerca è stata caratterizzata dall'organizzazione e dallo svolgimento di un percorso di formazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 ubicati nel Comune di Roma Capitale; nel presente capitolo, infatti, si intende dare conto del percorso formativo in questione, innanzitutto, al fine di completare il quadro di presentazione della ricerca, per esplicitare le questioni che hanno portato alla costruzione del percorso e anche per valutare gli esiti e i risultati raggiunti.

Difatti, la proposta di questo intervento formativo prende le mosse proprio dalla consapevolezza che la formazione professionale possa rappresentare uno strumento centrale all'interno del percorso stesso della ricerca e utile per tradurre l'analisi dei questionari somministrati nelle fasi precedenti in una proposta educativa concreta, coerente con l'impostazione metodologica della RA e anche con la ricerca-formazione, e in grado di promuovere un cambiamento e una trasformazione in una prospettiva di sostenibilità.

Nel presente capitolo, ci si pone l'obiettivo di esplicitare e argomentare il passaggio metodologico che ha condotto dalla fase di analisi dei dati alla fase di intervento della ricerca, cercando di evidenziarne sia la coerenza interna che la continuità rispetto al disegno complessivo dello studio. In particolare, il capitolo intende presentare le motivazioni che hanno guidato la progettazione del percorso di formazione rivolto ai professionisti, chiarendone la struttura, l'organizzazione e le scelte metodologico-didattiche adottate.

Inoltre, viene descritto in modo sistematico lo svolgimento del percorso formativo, illustrandone le principali fasi, i contenuti proposti e le modalità di partecipazione, al fine di restituire un quadro completo e trasparente dell'esperienza realizzata.

Infine, l'ottavo capitolo si conclude con la presentazione e l'analisi dei risultati emersi e anche dei feedback raccolti al termine del percorso, con l'obiettivo di fornire una prima valutazione dell'intervento formativo, dei riscontri ricevuti dai partecipanti e anche del suo contributo complessivo rispetto al raggiungimento degli obiettivi generali della presente ricerca.

Procedendo in tale direzione, ci si aspetta di completare la presentazione delle fasi che hanno caratterizzato la RA, restituendo senso alla natura processuale e alla ciclicità che ne contraddistinguono lo sviluppo.

8.2. Giustificazione e genesi della fase

Il percorso formativo proposto si presenta come un esito diretto delle fasi precedenti della presente ricerca, descritte e analizzate nei capitoli precedenti. In linea con l'approccio metodologico della RA, il percorso del progetto di ricerca è passato da una fase esplorativa e interpretativa, a una fase formativa e trasformativa. Pertanto, questo successivo momento della ricerca si è configurato come una prosecuzione logicamente e metodologicamente fondata del percorso intrapreso, per due ragioni: in primo luogo, poiché la proposta formativa è stata radicata nei risultati emersi dall'osservazione partecipante e dai questionari; in secondo luogo, perché questa fase è stata orientata a una restituzione riflessiva dell'analisi condotta.

Il percorso formativo è stato rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 e nasce come risposta ad alcuni specifici risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti dal questionario rivolto ai professionisti 0-6 (QuEdu), ovvero:

- I bisogni formativi relativi alle tematiche emergenti della sostenibilità, emersi sia in forma implicita, attraverso le pratiche osservate e le risposte fornite, sia in forma esplicita, mediante dichiarazioni dirette dei partecipanti;
- Le lacune conoscitive e interpretative relative all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), riscontrate in termini di familiarità con il quadro di riferimento, di comprensione dei suoi obiettivi e di capacità di tradurre i principi in pratiche educative coerenti con il contesto dell'educazione 0-6;
- La dichiarata disponibilità dei partecipanti a prendere parte a un percorso di formazione specifico in merito all'educazione alla sostenibilità nell'ambito dell'educazione da 0 ai 6 anni.

Relativamente ai partecipanti, invece, come già anticipato, il percorso formativo è stato indirizzato in modo specifico ai professionisti che lavorano nei servizi educativi 0-6 ubicati nel Comune di Roma Capitale. Come già analizzato, tale scelta ha permesso, quindi, di soddisfare i criteri di coerenza territoriale e di coerenza metodologica; in questo modo, il territorio romano si è configurato come un ambiente privilegiato di svolgimento della ricerca.

Nonostante nella prima fase il campo di ricerca sia stato maggiormente circoscritto all'interno di un servizio educativo 0-6 specifico, Il Colibrì, e nel relativo Municipio di

appartenenza, ovvero il decimo, nella presente fase, la selezione del territorio del Comune di Roma, ha permesso sia di mantenere una continuità territoriale e metodologia tra le fasi della ricerca, sia di analizzare il potenziale ruolo strategico svolto dai servizi educativi 0-6.

Pertanto, il percorso formativo è stato strutturato con l'obiettivo di valorizzare e di implementare il ruolo chiave svolto dai professionisti dei servizi educativi 0-6 relativamente alla promozione di una comunità educante attenta, sensibile e attiva nell'adozione di uno stile di vita sostenibile.

Ai fini dell'avvio del percorso di formazione rivolto ai professionisti dell'educazione 0-6, le tappe preliminari hanno rivestito un ruolo fondamentale, in particolare alcuni specifici colloqui e appuntamenti con gli uffici competenti del Comune di Roma Capitale e nello specifico con il Dipartimento di Scuola, Lavoro e Formazione professionale⁶¹, il quale gestisce anche il Servizio Formazione del personale educativo e scolastico⁶².

In primo luogo, questi momenti di confronto hanno consentito l'approvazione istituzionale del percorso: infatti, alla luce della presentazione di alcuni risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti dai questionari (QuEdu e QuGen), i quali hanno evidenziato in modo chiaro la necessità di un intervento formativo mirato rivolto al personale educativo e scolastico sui temi dell'educazione alla sostenibilità, l'iniziativa di formazione è stata accolta in maniera favorevole dal personale degli uffici coinvolti.

In secondo luogo, la collaborazione attiva dell'ufficio comunale ha contribuito in maniera significativa alla strutturazione del percorso stesso; difatti, il personale del Dipartimento ha fornito il proprio supporto per ciò che ha riguardato la definizione di:

- Le modalità organizzative, tra cui la gestione delle iscrizioni, della struttura e quindi degli incontri del percorso.
- Le modalità formative ritenute maggiormente efficaci e sostenibili sul piano gestionale.
- Le condizioni strutturali potenzialmente più attrattive, al fine di favorire un'ampia adesione da parte del personale educativo.

Inoltre, il percorso formativo è stato formalmente riconosciuto come attività di formazione del personale educativo e scolastico 0-6, obbligatorie; di conseguenza, è stato possibile rilasciare

⁶¹ Sito ufficiale del Dipartimento Scuola, Lavoro e Formazione professionale del Comune di Roma Capitale: <https://www.comune.roma.it/web/it/dipartimento-scuola-lavoro-e-formazione-professionale.page>

⁶² Sito ufficiale del Servizio Formazione del personale educativo e scolastico del Comune di Roma Capitale: <https://www.comune.roma.it/web/it/dipartimento-scuola-lavoro-e-formazione-professionale-uffici-e-contatti.page?contentId=UFF526322>

ai partecipanti un attestato di riconoscimento delle ore formative svolte, contribuendo al raggiungimento delle ore flessibili di formazione, previste per il personale 0-6 dei servizi romani.

Infine, il personale degli uffici comunali ha contribuito sostenendo la fase di diffusione dell'iniziativa formativa, attraverso l'invio di comunicazioni ufficiali indirizzate ai coordinatori pedagogici dei servizi educativi comunali 0-6 del territorio romano. Questo passaggio si è, poi, rivelato cruciale poiché, grazie a una tale diffusione dell'iniziativa di informazioni, è stato possibile raggiungere un buon numero di iscrizioni, come si vedrà più avanti.

In tale cornice, appare evidente come la formazione possa assumere una valenza trasformativa e quindi contribuire sia all'ampliamento delle prospettive interpretative, sia all'approfondimento delle competenze educative.

Inoltre, la sinergia attivata tra il contesto universitario, il contesto dei servizi educativi per la fascia 0-6 e gli uffici comunali competenti si configura come un esempio concreto di collaborazione efficace tra ricerca, istituzioni e pratiche educative, in coerenza con uno degli obiettivi centrali della presente ricerca di dottorato.

Nel successivo paragrafo, al fine di presentare il percorso di formazione in modo completo, si intende definirne la struttura, gli obiettivi formativi, le modalità di diffusione e quindi di iscrizione e l'organizzazione degli incontri.

8.3. Definizione, obiettivi e organizzazione del percorso KIT della Sostenibilità 0-6

L'iniziativa è stata intitolata “KIT della Sostenibilità 0-6. Un percorso di informazione, formazione e sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale”, d'ora in poi ci si riferirà al percorso con KIT della Sostenibilità 0-6. Questa iniziativa è nata con l'obiettivo di accompagnare i professionisti dell'educazione 0-6 in un processo di progressiva consapevolizzazione rispetto alle tematiche della sostenibilità, declinate in relazione alle pratiche educative quotidiane.

Innanzitutto, il percorso ha assunto una valenza informativa, in quanto mirava a diffondere le conoscenze base e i riferimenti concettuali riguardo alla sostenibilità e alle relative questioni urgenti, offrendo un quadro teorico e operativo di riferimento per le buone pratiche nei servizi educativi 0-6. Parallelamente, esso ha presentato anche una dimensione formativa, orientata allo sviluppo di competenze professionali in materia di sostenibilità e alla riflessione critica sul ruolo svolto dalle comunità educanti dei servizi 0-6, in quanto figure chiave per la promozione di atteggiamenti, valori e comportamenti sostenibili sin dalla prima infanzia. Inoltre, il percorso KIT

della Sostenibilità 0-6 si è rivelato quale spazio prezioso di sensibilizzazione, volto a sostenere quei processi di confronto, di rielaborazione delle pratiche e di rafforzamento della responsabilità educativa in relazione alle sfide ambientali contemporanee.

L'iniziativa formativa è stata strutturata per essere un vero e proprio kit, ovvero uno strumento utile e pratico, non unicamente teorico, piuttosto uno strumentario completo che potesse promuovere nei partecipanti l'autonomia sia nell'organizzazione sia nello svolgimento di attività di educazione alla sostenibilità nei servizi educativi da 0 ai 6 anni.

Coerentemente con i quesiti fondanti la presente ricerca, presentati all'inizio della seconda parte teorica della tesi, e in linea con i risultati emersi dall'osservazione partecipante e dalla somministrazione dei questionari (QuEdu e QuGen) analizzati nei capitoli sesto e settimo, con il percorso KIT della Sostenibilità 0-6 ci si è proposti di raggiungere i seguenti obiettivi:

- 1) Aumentare la sensibilità e la consapevolezza nel personale educativo e scolastico 0-6 riguardo alle tematiche principali ed emergenti della sostenibilità e della crisi ambientale, sociale ed economica.
- 2) Promuovere l'adozione e l'integrazione di pratiche sostenibili, da parte di tutta la comunità educante e quindi degli adulti che vivono la quotidianità dei bambini da 0 ai 6 anni.
- 3) Valorizzare le buone pratiche esistenti, supportando educatori e insegnanti della fascia di età da 0 ai 6 anni nel riconoscere e comprendere che molte delle pratiche già implementate nel quotidiano sono in realtà orientate alla sostenibilità, anche se non sempre percepite come tali; difatti, tramite questo percorso, si è inteso rendere queste azioni abituali delle consapevoli buone pratiche di educazione alla sostenibilità, favorendone quindi una maggiore intenzionalità nella loro strutturazione.
- 4) Coinvolgere attivamente il personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 e allo stesso tempo promuovere una collaborazione attiva e positiva tra i vari professionisti, al fine di sviluppare una prospettiva condivisa nei confronti della sostenibilità all'interno dell'equipe educativa, e anche di rafforzare il senso di comunità, di appartenenza e di responsabilità collettiva.
- 5) Promuovere una visione di sostenibilità che vada oltre i servizi educativi, coinvolgendo al tempo stesso bambini, genitori e quartiere; di conseguenza, si è inteso, quindi, sperimentare e promuovere un modello pedagogico tramite cui il personale educativo e scolastico 0-6 sappia:

- Orientare i bambini verso comportamenti sostenibili.
 - Rendere attivamente partecipi le famiglie.
 - Coinvolgere collaborativamente la comunità locale.
- 6) Sostenere le politiche locali, allineando i progetti pedagogici dei servizi educativi 0-6 agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), al fine di promuovere una cultura della sostenibilità ben radicata nelle giovani famiglie e nel contesto locale.

In definitiva, l'obiettivo ultimo del KIT della Sostenibilità 0-6 è stato quello di creare e proporre un processo formativo e informativo condiviso, con cui promuovere la circolarità sistemica e relazionale esistente tra il personale servizi educativi 0-6, le famiglie e le realtà del territorio con cui si collabora. In questo modo, infine, l'educazione alla sostenibilità viene confermata non solo come una parte fondamentale della quotidianità educativa e scolastica dei servizi da 0 ai 6 anni, ma anche come una dimensione necessaria della vita familiare e di quella di quartiere.

Di seguito, si intende dare conto della struttura del percorso formativo, definendone in ordine la struttura organizzativa, le tematiche teoriche, le attività pratiche e le condizioni di partecipazione.

Il KIT della Sostenibilità 0-6 è stato pensato come un percorso di formazione gratuito, svolto in modalità online; queste due caratteristiche hanno permesso sia una grande flessibilità nell'organizzazione, sia una maggiore accessibilità per tutti i partecipanti interessati.

Il percorso è stato svolto tra febbraio e maggio 2025, ovvero durante il terzo anno del dottorato; questo periodo è stato individuato come il più idoneo, in quanto distante sia dalla fase degli ambientamenti dei bambini, sia dal periodo delle festività natalizie, ovvero tutti quei momenti dell'anno scolastico che solitamente sono caratterizzati da un maggiore carico organizzativo e quindi anche da una minore disponibilità del personale a partecipare ad attività extra-didattiche, come ad esempio i corsi di formazione.

Complessivamente, il percorso è stato strutturato in dodici ore di formazione, suddivise in due parti: la prima di otto ore, che sono state dedicate agli incontri online in sincrono, articolati in quattro sessioni; la seconda di quattro ore, che sono state riservate al lavoro propedeutico da realizzare in aula, da svolgere tra un incontro e il successivo.

In particolare, le ore di lavoro propedeutico sono state pensate per permettere al personale educativo e scolastico di sperimentare nella quotidianità educativa le tematiche affrontate durante

gli incontri online, organizzando e realizzando determinate attività da svolgere in aula, ovvero delle vere e proprie buone pratiche di sostenibilità dei servizi educativi 0-6.

Questo approccio ha consentito di bilanciare i momenti di apprendimento teorico, durante gli incontri online, con le fasi di sperimentazione pratica, ovvero i lavori propedeutici da svolgere tra un incontro e il successivo. Tramite questa organizzazione, è stato possibile garantire ai partecipanti un'esperienza di formazione flessibile, completa, integrando allo stesso tempo i momenti di formazione, di informazione, di sensibilizzazione, di pratica e di riflessione condivisa.

Di seguito, si intende rendere conto brevemente delle tematiche teoriche, degli obiettivi e dei quattro incontri online, ciascuno della durata di due ore e anche della gestione delle iscrizioni, della modalità di partecipazione e dell'organizzazione del percorso; mentre, nel paragrafo successivo, si darà conto dell'effettivo svolgimento del percorso, analizzando in modo più approfondito gli incontri online e anche i feedback ricevuti.

Innanzitutto, si presentano brevemente i quattro incontri online, in particolare il primo è stato intitolato “*L’Agenda 2030: la sostenibilità nei servizi educativi 0-6 dalla teoria alla pratica*”; questo è stato l’incontro introduttivo del percorso; infatti, è stato caratterizzato da un duplice obiettivo, ovvero:

- Chiarire ai partecipanti la struttura, l'organizzazione del presente percorso e le modalità di partecipazione.
- Introdurre le tematiche teoriche principali, relative alla sostenibilità, al rispetto per l'ambiente, alla transizione verde, all'Agenda 2030 (ONU, 2015) e i relativi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Il secondo incontro è stato intitolato “*L’Agenda 2030 per le famiglie: una guida alle scelte sostenibili*”; l'obiettivo di questo incontro è stato quello di sostenere i servizi educativi 0-6 nel coinvolgimento dei genitori, in quanto il contesto familiare è il principale ambiente educativo dei bambini in questa fascia di età, anche in riferimento alle tematiche della sostenibilità, del rispetto per l'ambiente e dell'ecologia. Infine, una parte conclusiva è stata dedicata alla riflessione e di condivisione in merito alle buone pratiche già attive nei servizi relativamente alle collaborazioni con le famiglie.

Il terzo incontro è stato dedicato a “*La sostenibilità per il quartiere: dai servizi educativi 0-6 alla comunità*”; questo incontro online è stato strutturato attorno all'approfondimento del ruolo del quartiere e del territorio locale nei riguardi dell'educazione alla sostenibilità; infatti, l'obiettivo è stato quello di promuovere l'importanza della collaborazione tra i servizi educativi 0-6 e la comunità locale, fornendo proposte e consigli al fine di sensibilizzare alla cooperazione con le realtà del quartiere. Infine, è stata proposta una modalità di mappatura delle risorse del quartiere e

quindi è stato dedicato uno spazio di riflessione e di condivisione circa quelle collaborazioni attive, non più attive o da attivare con le realtà del quartiere.

Infine, il quarto ed ultimo incontro, invece, è stato intitolato “*Conclusione e chiusura dei lavori*”; difatti, è l’incontro conclusivo del percorso e proprio per questo, sono stati posti gli obiettivi di riepilogare le tematiche affrontate, di esporre in particolare un progetto educativo considerato emblematico per l’educazione alla sostenibilità nei servizi 0-6 e di dedicare una parte del tempo per la restituzione delle esperienze e la condivisione delle riflessioni finali sul percorso svolto.

I primi tre incontri sono stati caratterizzati dalla consegna di un lavoro propedeutico da svolgere entro l’incontro successivo. Infatti, nel primo incontro introduttivo, è stato proposto lo svolgimento di un lavoro propedeutico, di 1 ora, circa alcuni esempi di attività da svolgere in classe o all’aperto a misura di bambino, incentrate sugli argomenti approfonditi. Ai partecipanti, è stato chiesto di rendere conto di questo primo lavoro propedeutico tramite un Modulo di Google, in cui si potevano inserire descrizioni, opinioni e anche foto.

Nel secondo incontro, invece, è stato proposto un lavoro propedeutico corrispondente a 1 ora di formazione; sempre tramite un Modulo di Google, è stato chiesto al personale educativo e scolastico di rendere conto dell’organizzazione e anche dello svolgimento di un’attività, circa le tematiche trattate durante il secondo incontro, ovvero il coinvolgimento e la collaborazione con le famiglie.

Il terzo lavoro propedeutico è stato proposto durante il terzo incontro online ed è corrispondente alle restanti 2 ore di formazione; si chiedeva ai partecipanti la realizzazione di una presentazione PowerPoint, relativamente agli argomenti trattati durante il terzo incontro, ovvero la collaborazione attiva dei servizi 0-6 con le realtà locali e le risorse del quartiere.

Infine, con l’ultimo incontro, è stato somministrato un questionario di gradimento e di valutazione finale, utile al fine di raccogliere le preziose opinioni dei partecipanti al percorso.

Inoltre, per ciò che ha riguardato la gestione delle iscrizioni, si ritiene utile esplicitare che sin dall’inizio è stato stabilito che i servizi educativi interessati avrebbero dovuto coinvolgere almeno 2 o 3 educatori o insegnanti, in rappresentanza dell’intero gruppo educativo o collegio docenti, in modo tale da garantire un percorso condiviso e partecipato. Le pratiche di iscrizione sono state gestite tramite un link online e sin dall’inizio è stato stabilito a circa cento il numero massimo dei partecipanti, in modo tale da garantire una gestione efficace e interattiva degli incontri online.

Invece, per quanto concerne la partecipazione, è risultato essenziale precisare l’importanza di una presenza continua e assidua agli incontri online, almeno a tre su quattro, e anche lo

svolgimento di tutte le attività propedeutiche, in modo da garantire la predisposizione degli attestati di partecipazione.

Per quel che ha riguardato l'organizzazione del percorso, è stato stabilito che tutti i materiali didattici utilizzati sarebbero stati poi condivisi con i partecipanti, così come le registrazioni degli incontri online.

Prima di passare al paragrafo successivo, circa l'analisi dello svolgimento effettivo del percorso, al fine di completare la presentazione della fase di organizzazione del percorso, si ritiene utile precisare alcune modalità che sono state utilizzate per la diffusione del percorso: dalla ricercatrice è stato pubblicizzato soprattutto tramite due modalità:

- Innanzitutto, sono stati inviati degli inviti specifici via mail a coloro del personale educativo e scolastico che si sono mostrati interessati a partecipare a percorsi di formazione, fornendo il proprio indirizzo di posta elettronica nell'ultimo quesito del QuEdu (ovviamente, il campione è stato ridotto a solo coloro che hanno dichiarato di lavorare in un servizio educativo 0-6 del Comune di Roma).
- Inoltre, sono stati utilizzati quei contatti intrapresi nelle fasi precedenti della ricerca, ovvero sia quelli dei coordinatori pedagogici di Roma, ai quali è stata inviata una comunicazione via e-mail, sia i contatti dei servizi educativi 0-6 del X Municipio, i quali sono stati contattati anche telefonicamente.

Al fine di utilizzare una modalità unica, ufficiale di comunicazione del percorso, è stata predisposta una Lettera di invito per la diffusione e la partecipazione al percorso; per una maggiore chiarezza, è bene specificare che in Appendice, in riferimento al percorso KIT della Sostenibilità 0-6, si inseriscono i materiali di seguito elencati:

- Lettera di invito per la diffusione e la partecipazione al percorso
- Attività per il Lavoro propedeutico 1 – 2 – 3
- Materiali didattici utilizzati nei quattro incontri online
- Questionario finale di valutazione

In definitiva, già dalla sua strutturazione e organizzazione, appare evidente quanto il percorso di formazione KIT della Sostenibilità 0-6 possa rappresentare un'opportunità significativa per il personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 di Roma Capitale per esplorare e consolidare le buone pratiche di educazione alla sostenibilità. Con questo percorso, non solo si è cercato di promuovere una maggiore consapevolezza e sensibilizzazione, ma è anche stato strutturato al fine di fornire quegli strumenti pratici utili per integrare la sostenibilità nelle

attività educative quotidiane, valorizzando anche quelle esperienze virtuose già esistenti e consolidate nei servizi educativi 0-6.

Tramite l'organizzazione e la partecipazione attiva a questo percorso, è stato possibile contribuire alla costruzione di una comunità educativa più consapevole e impegnata verso il rispetto dell'ambiente e la responsabilità sociale, promuovendo quel processo di transizione verde ed ecologica che è in grado di coinvolgere non solo i bambini, ma anche le loro famiglie e il quartiere che abitano.

In conclusione, grazie alla collaborazione attiva, ci si aspetta che il KIT della Sostenibilità 0-6 possa orientare positivamente il percorso educativo della fascia 0-6 anni ad allinearsi agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e a preparare le nuove generazioni a vivere in un futuro più sostenibile.

8.4. Gli incontri online, l'analisi dei feedback e la valutazione dei risultati

Nel presente paragrafo, si intende illustrare la gestione delle procedure di iscrizione e la distribuzione dei partecipanti sul territorio del Comune di Roma Capitale. Inoltre, vengono descritti anche la struttura complessiva del percorso, i contenuti e gli argomenti trattati nei quattro incontri online e nei lavori propedeutici assegnati. Infine, il paragrafo si conclude con un'analisi dei feedback raccolti a conclusione dell'iniziativa formativa, tramite il Questionario valutativo finale, somministrato difatti durante l'ultimo incontro online.

Certamente, si può affermare che le modalità utilizzate per la diffusione dell'iniziativa si sono rivelate efficaci e difatti è stato raggiunto un buon numero di interessati, ovvero: il numero totale delle domande di iscrizione ammontava a 141, delle quali, però, solo 107 risultavano valide (ad esempio, alcuni educatori e insegnanti si sono iscritti come unici partecipanti del proprio servizio educativo 0-6 e questo è stato motivo di esclusione dal percorso, date le modalità di partecipazione indicate nel paragrafo precedente). In fase di progettazione, il numero massimo dei partecipanti era stato fissato a 100; tuttavia, considerata l'eccedenza delle richieste pervenute, sono state accolte ulteriori domande, portando il totale delle iscrizioni valide a 107; questo numero non ha compromesso l'organizzazione del percorso, il quale si è svolto in modo efficace e ordinato.

Tutti gli iscritti sono di genere femminile; per quel che riguarda il servizio educativo 0-6 di appartenenza, le partecipanti si dividono tra 15 asili nido e 21 scuole dell'infanzia, tutte strutture del Comune di Roma Capitale e per questo, di seguito, si propone la Tabella 7, la quale presenta i Municipi di appartenenza dal più al meno rappresentato dal campione.

Tabella 7. KIT Sostenibilità 0-6 - Municipio di appartenenza

Municipio	Nome	N. educatori	Percentuale
X	<i>Ostia, Acilia</i>	19	17,76%
VII	<i>Appio-Latino, Tuscolana, Cinecittà</i>	15	14,02%
XI	<i>Arvalia, Portuense</i>	14	13,08%
XII	<i>Monte Verde</i>	11	10,28%
VI	<i>Roma delle Torri</i>	8	7,48%
V	<i>Prenestino, Centocelle</i>	7	6,54%
VIII	<i>Appia Antica</i>	6	5,61%
XIII	<i>Aurelio</i>	6	5,61%
III	<i>Montesacro</i>	5	4,67%
XIV	<i>Monte Mario</i>	5	4,67%
XV	<i>Milvio</i>	4	3,74%
IX	<i>Eur</i>	3	2,80%
II	<i>Parioli, Nomentano</i>	2	1,87%
I	<i>Centro storico</i>	2	1,87%

Anche in questo caso, come per i due questionari somministrati nella fase precedente della ricerca, la maggior parte delle partecipanti proviene dal X Municipio, ovvero il 17,76%, e questo evidenzia e conferma non solo il buon esito, ma anche la continuità e la solidità dei contatti instaurati nei primi momenti della ricerca, quindi sia durante lo stage obbligatorio presso il servizio educativo 0-6 Il Colibrì, sia tramite la diffusione e la somministrazione dei due questionari (QuEdu e QuGen) analizzati nel capitolo precedente.

Dei dati presentati nella Tabella 7, inoltre, si intende sottolineare il fatto che le partecipanti al percorso di formazione provengono da tutti i quindici Municipi di Roma Capitale, un dato certamente auspicato in fase di progettazione ma non pienamente atteso; questa distribuzione territoriale ampia e omogenea restituisce la misura di un interesse diffuso e trasversale nei confronti delle tematiche affrontate, non circoscritto a singoli servizi o a specifiche aree della città, ma espressione di una sensibilità condivisa e capillarmente presente nel personale educativo e scolastico del sistema dei servizi 0-6.

Per dare alcuni riferimenti temporali, si ritiene utile specificare che la fase di diffusione del percorso ha avuto una durata piuttosto estesa, circa da ottobre 2024 a gennaio 2025: probabilmente, la disposizione di questo ampio arco temporale in cui pubblicizzare l'iniziativa ha permesso di raggiungere un così alto numero di partecipanti.

Come già anticipato, il percorso formativo è stato svolto dal mese di febbraio fino a maggio del 2025. I quattro incontri online si sono tenuti con una cadenza mensile: questa scelta è dovuta a più di una motivazione, ovvero:

- Rispondere all'esigenza di garantire dei tempi adeguati allo svolgimento del lavoro propedeutico previsto tra un incontro e il successivo.
- Evitare di concentrare gli impegni dell'iniziativa in un arco temporale ristretto e quindi eccessivamente intenso.
- Favorire una graduale sedimentazione dei contenuti teorici.
- Predisporre per le partecipanti dei momenti individuali e collettivi dedicati alla riflessione critica sulle questioni trattate e alla condivisione.
- Consentire alle partecipanti di integrare la teoria appresa nella pratica educativa quotidiana.

Al fine di favorire anche una maggiore e più agevole partecipazione del personale educativo e scolastico, è stato scelto di stabilire gli incontri durante un orario pomeridiano al di fuori dell'orario lavorativo, ovvero dalle 17:00 alle 19:00⁶³.

Durante i quattro incontri online, il numero delle partecipanti si è ridotto da 107 a 83, questo è dovuto, sicuramente, a più fattori: tre educatrici sono risultate non reperibili, in quanto al momento dell'iscrizione avevano fornito un indirizzo mail non valido; le altre 21 hanno rinunciato a partecipare, alcune già dal principio e altre durante il percorso, quindi dopo i primi incontri. In generale, la media di partecipazione agli incontri è risultata pari a 72,25. Ad ogni modo, è bene considerare che la progressiva diminuzione del numero delle partecipanti al percorso può essere letta come un fenomeno fisiologico e naturale dei percorsi formativi di media durata; di conseguenza, questa diminuzione si ritiene essere un elemento positivo, in quanto denota un'autoselezione delle partecipanti maggiormente interessate alle tematiche e più motivate; pertanto, ciò ha sicuramente favorito un coinvolgimento più diretto del personale educativo e scolastico, come anche una partecipazione più attiva durante il percorso. In conclusione, la progressiva diminuzione del numero delle partecipanti non è da interpretare né come un fattore negativo, né come un limite del percorso stesso. A tal proposito, si ritiene utile ricordare che tra gli obiettivi del percorso non è stato menzionato il coinvolgere il maggior numero di persone; piuttosto, l'obiettivo principale è stato quello di promuovere una sensibilizzazione delle partecipanti circa le tematiche dell'educazione alla sostenibilità nello 0-6; di conseguenza, si ritiene che questa naturale autoselezione ne abbia sicuramente favorito il raggiungimento.

Come già anticipato, il percorso formativo è stato articolato in quattro incontri online, ciascuno dei quali è stato strutturato in due momenti complementari, finalizzati sia all'approfondimento teorico che alla riflessione sulle pratiche educative; questo tipo di impostazione ha consentito di integrare la dimensione concettuale e quella operativa, mantenendo anche una coerenza con gli obiettivi complessivi di formazione, di informazione e di sensibilizzazione.

In particolare, per ogni incontro è stata prevista:

1. Una prima parte di carattere teorico, dedicata alla presentazione di riferimenti concettuali, normativi e pedagogici ritenuti utili e necessari per inquadrare il tema della sostenibilità nel contesto dei servizi educativi 0-6. Questa fase aveva l'obiettivo di fornire strumenti

⁶³ A seguito del primo incontro di formazione online, alcune partecipanti hanno segnalato la difficoltà a collegarsi puntualmente all'orario di avvio previsto, in particolare alcune insegnanti della scuola dell'infanzia, il cui orario di servizio pomeridiano si conclude alle ore 17:00. In risposta a tale richiesta, condivisa anche con il resto delle partecipanti, l'orario di inizio degli incontri successivi è stato posticipato di 15 minuti, in modo tale da favorire una partecipazione più agevole e continuativa al percorso formativo, ovvero dalle 17:15 alle 19:15.

interpretativi condivisi, promuovendo una comprensione consapevole degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU,2015) e della loro possibile traduzione in pratiche educative quotidiane.

2. Una seconda parte di carattere applicativo, centrata sulla proposta di esempi di attività di educazione alla sostenibilità, collegati a specifici Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e in particolare anche ad alcune giornate mondiali. Tali proposte non sono state presentate come modelli prescrittivi da replicare, bensì come esempi di buone pratiche e come stimoli per la riflessione e la progettualità educativa. In questa prospettiva, gli esempi proposti hanno assunto la funzione di supportare il personale educativo e scolastico nell'elaborazione di percorsi contestualizzati, coerenti con i propri servizi e con i bisogni dei bambini da 0 ai 6 anni.

Questa scelta metodologica risulta coerente con l'impostazione complessiva del percorso, orientata non solo alla trasmissione di contenuti teorici e formativi, ma soprattutto alla promozione di consapevolezza, senso critico e responsabilità professionale rispetto ai temi della sostenibilità.

Di seguito, si intende dare conto sia dei quattro incontri online, soprattutto definendone la struttura, l'organizzazione, gli argomenti teorici trattati, il numero dei partecipanti, sia dei tre lavori propedeutici assegnati. Infine, il paragrafo si conclude con l'analisi del Questionario valutativo finale.

Incontro 1 – “L’Agenda 2030: la sostenibilità nei servizi educativi 0-6 dalla teoria alla pratica”

Il primo incontro si è tenuto il lunedì 10 febbraio 2025; essendo l'incontro introduttivo al percorso di formazione, è stato necessario dedicare una prima parte alla presentazione del percorso e ricordare la sua struttura e anche le regole per ottenere gli attestati finali di partecipazione (ovvero essere presenti ad almeno tre incontri su quattro e consegnare tutte le attività del lavoro propedeutico). In seguito, la parte successiva dell'incontro è stata dedicata all'approfondimento degli argomenti teorici trattati, ovvero i seguenti: una prima definizione di sostenibilità e di educazione alla sostenibilità e quindi le ripercussioni nel lavoro educativo nella fascia di età da 0 ai 6 anni; una presentazione introduttiva dell'Agenda 2030 (ONU,2015), in particolare i tre pilastri, le cinque P e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. I primi tre incontri online del percorso sono stati dedicati all'approfondimento di due OSS; in particolare, durante il primo, sono stati trattati l'Obiettivo 13 “Lotta contro il cambiamento climatico” e l'Obiettivo 16 “Pace, giustizia e istituzioni solide”. L'incontro è proseguito, poi, con la presentazione di alcuni esempi di attività educative ricollegate ai due Obiettivi approfonditi, ovvero: per l'OSS 13, è stata proposta

un'attività ricollegata alla Giornata Mondiale della Gentilezza; mentre, per l'Obiettivo 16, l'attività riguardava la Giornata Mondiale delle Api. Invece, la parte conclusiva dell'incontro è stata dedicata alla presentazione del lavoro propedeutico da svolgere: sono state fornite delle indicazioni precise circa la modalità di rendicontazione online. Si vuole ricordare che, in Appendice, è possibile consultare i materiali didattici utilizzati durante il primo incontro online di formazione. Il numero di partecipanti totali al primo incontro online risulta pari a 90, corrispondente all'84,11% del totale delle iscrizioni valide: questo dato evidenzia un elevato livello di adesione e di interesse nei confronti del percorso formativo proposto.

Lavoro propedeutico 1

Con il Lavoro propedeutico 1, è stato chiesto alle partecipanti di programmare e organizzare un'attività con i bambini di educazione alla sostenibilità, partendo dagli esempi proposti e approfondendo in particolare un Obiettivo di Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015). Le risposte sono state raccolte tramite un Modulo di Google, consultabile in Appendice integralmente, e quelle valide ottenute risultano pari a 84, ovvero il 93,33% delle partecipanti al primo incontro online.

Con questo primo lavoro propedeutico, è stato chiesto loro di presentare una rendicontazione dell'attività, descrivendo la fase di progettazione, quella di realizzazione e anche fornendo alcune riflessioni critiche circa il lavoro svolto. In particolare, si chiede di indicare: le tematiche sviluppate, gli obiettivi principali dell'attività, i passaggi organizzativi, le fasi di svolgimento, i materiali utilizzati; inoltre, si chiede di caricare una foto dell'attività, chiaramente con i volti dei bambini oscurati, per ovvi motivi di privacy. Infine, è presente una parte riflessiva critica, circa i punti di forza e le criticità dell'attività.

Le risposte raccolte tramite il Modulo di Google forniscono anche una valutazione personale del primo incontro online. Infatti, è stato chiesto loro di rispondere alle domande seguenti “*Quanto ritiene utili i contenuti didattici?*” e anche “*Quanto ritiene interessanti gli argomenti e le tematiche affrontati?*”, selezionando i valori su una scala Likert da 1 a 5. Ad entrambi i quesiti, le partecipanti hanno risposto con i valori da 2 a 5; nella Figura 46 si presentano i valori della prima domanda, mentre nella Figura 47 quelli della seconda. In entrambi i casi, il valore più alto (5) risulta essere quello più selezionato dal campione, dimostrando certamente una valutazione positiva rispetto all'utilità dei contenuti didattici e l'interesse nei confronti degli argomenti trattati.

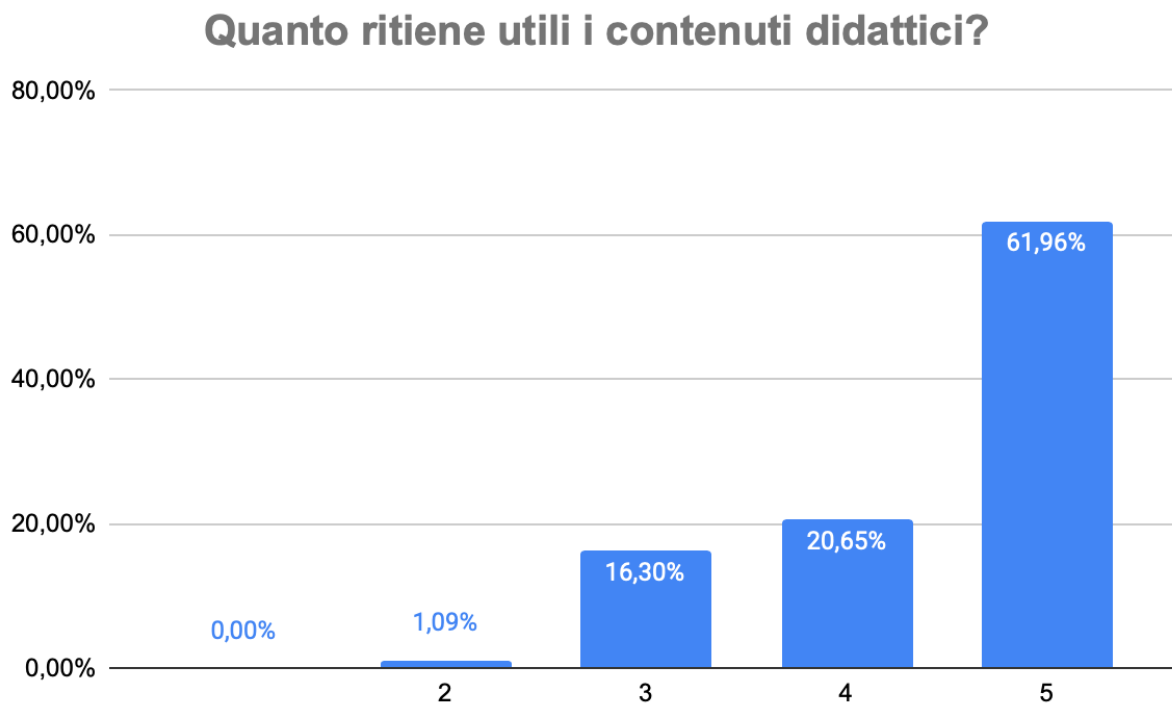


Figura 46. Lavoro propedeutico 1 – “Quanto ritiene utili i contenuti didattici?”.

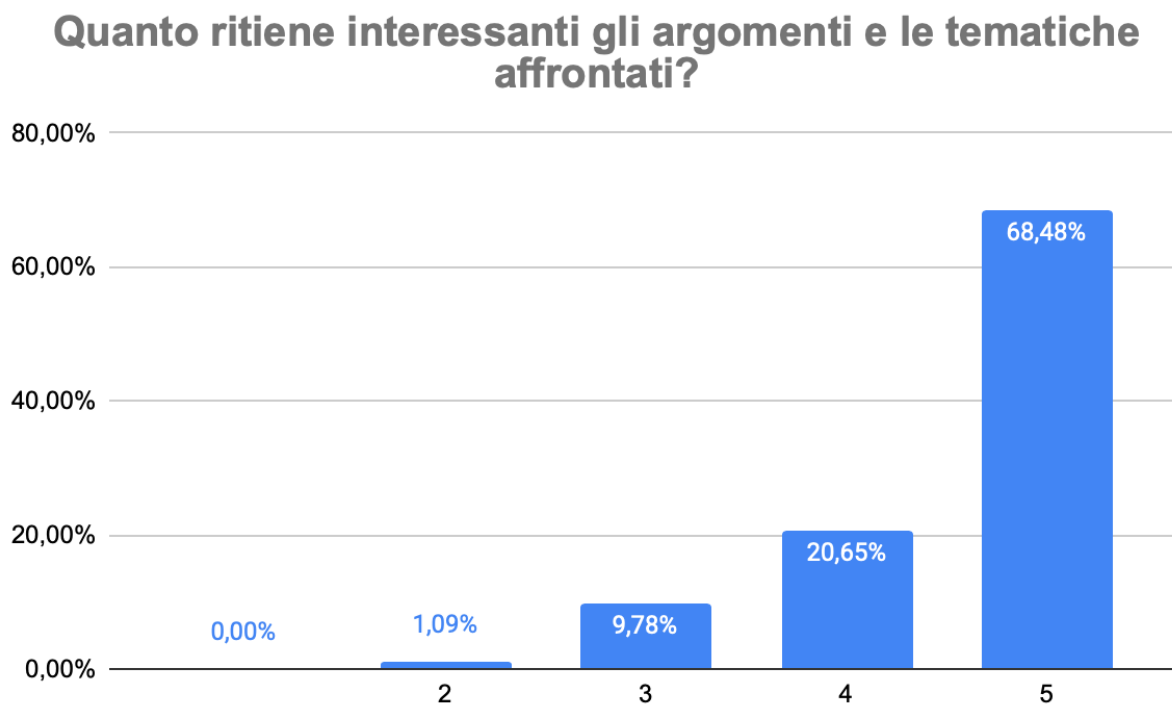


Figura 47. Lavoro propedeutico 1 – “Quanto ritiene interessanti gli argomenti e le tematiche affrontati?”.

In conclusione, si può affermare che i riscontri raccolti relativamente al primo incontro online restituiscono una valutazione ampiamente positiva, sia rispetto all'utilità dei contenuti didattici, sia riguardo all'interesse suscitato; dunque, si evidenzia una buona coerenza tra le aspettative, l'offerta formativa proposta e i bisogni percepiti dal personale educativo e scolastico dei servizi 0-6.

L'ultima domanda del Lavoro propedeutico 1 chiede “*Come migliorerebbe l'incontro precedente?*”; la distribuzione delle risposte evidenzia che il 48,81%, ovvero la quota più consistente, non ha individuato elementi di miglioramento; questo è un dato che può essere letto come un buon indicatore di soddisfazione rispetto all'impostazione dell'incontro. Invece, le restanti risposte segnalano alcune aree di possibile sviluppo, in particolare si sottolinea che: il 26,9% ha richiesto un maggior numero di esempi pratici, mentre il 7,14% ha sottolineato la necessità di un ampliamento del tempo dedicato alle domande e al confronto; entrambe queste richieste si collocano prevalentemente sul piano dell'arricchimento e dell'approfondimento del percorso, più che su quello di una sua revisione critica. Con percentuali minori, le altre risposte hanno riguardato aspetti organizzativi e strutturali, come ad esempio: il miglioramento del collegamento online, e anche suggerimenti di carattere sistemico, come la proposta di rendere il percorso obbligatorio per tutto il personale o la richiesta di esempi maggiormente riferiti alla realtà dei servizi 0-3. Dunque, nel complesso, i dati restituiscono un riscontro positivo relativamente al primo incontro dell'esperienza formativa, accompagnato da spunti utili per un suo eventuale potenziamento futuro.

Incontro 2 – “*L'Agenda 2030 per le famiglie: una guida alle scelte sostenibili*”

Il secondo incontro si è tenuto il lunedì 10 marzo 2025. Una prima parte è stata dedicata ad un riepilogo degli argomenti trattati durante l'incontro precedente; in seguito, sono stati presentati alcuni nuovi approfondimenti teorici: il primo riguardante l'eco-ansia e quindi come comportarsi con i bambini e con gli adulti; il secondo riguardante l'importante figura della biologa Rachel Carson, presentando il particolare dei suoi scritti, ovvero *Primavera silenziosa* (Carson, 2016), in quanto testo emblematico per l'ecologia, e *Brevi lezioni di meraviglia: Elogio della natura per genitori e figli* (Carson, 2024), in quanto diretto specificamente ai genitori e in generale agli adulti che lavorano nell'ambito dell'educazione dei bambini. Successivamente, sono stati approfonditi due Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), ovvero l'undicesimo “Città e comunità sostenibili” e il quindicesimo “Vita sulla Terra”. Come per il primo incontro, sono stati presentati anche due esempi di attività che si possono svolgere con la partecipazione delle famiglie, rispettivamente connesse con i due OSS approfonditi: la prima collegata alla Giornata Mondiale contro lo spreco alimentare e la seconda alla Giornata Mondiale della Natura. L'incontro poi ha

previsto un momento di riflessione e condivisione tra le professioniste partecipanti⁶⁴, riguardo ai punti di forza e ai punti migliorabili circa la collaborazione e la partecipazione con i genitori. Certamente, è risultato utile guidare questa riflessione proponendo le seguenti domande:

1. Quali attività sono state proposte in questo anno educativo ai genitori?
2. Perché hanno funzionato? (Successo – Partecipazione – Riscontri positivi)
3. Cosa può essere migliorato? (Scarsa partecipazione – Riscontri negativi)

L'ultima parte dell'incontro è stata dedicata quindi alla presentazione del lavoro propedeutico da svolgere, riguardo alla programmazione e all'organizzazione di un'attività che preveda la partecipazione dei genitori. Date alcune questioni sollevate dalle iscritte, è stato importante chiarire che non era richiesta l'effettiva realizzazione dell'attività, ma semplicemente di descrivere la sua probabile organizzazione, al fine di non scoraggiare la partecipazione al percorso e di evitare un'eventuale ulteriore riduzione dovuta ai vincoli organizzativi o contestuali dei singoli servizi. Si è voluto, invece, dare importanza alla dimensione progettuale e riflessiva, coerentemente con gli obiettivi del presente percorso di ricerca dottorale. Il numero delle partecipanti al secondo incontro è stato pari a 80, un dato che si conferma elevato, pur registrando un lieve calo rispetto all'incontro precedente e al totale delle iscrizioni (il 74,76% delle iscrizioni valide). In Appendice, è possibile consultare il materiale didattico utilizzato durante questo secondo incontro online.

Lavoro propedeutico 2

Come per il primo, questo secondo lavoro propedeutico è stato gestito tramite un Modulo di Google (consultabile in Appendice), in modo tale da facilitare sia la partecipazione delle iscritte, sia le procedure di analisi per la ricercatrice. In particolare, è stato chiesto di pensare e organizzare un'attività di educazione alla sostenibilità che prevedesse il coinvolgimento dei genitori dei bambini, di ricollegare la proposta a un Obiettivo di Sviluppo Sostenibile e di descrivere precisamente le modalità scelte per il coinvolgimento delle famiglie. Tramite il Modulo di Google, si chiedeva di indicare: il titolo dell'attività, almeno tre parole chiave, gli obiettivi da raggiungere con i genitori, gli obiettivi da raggiungere con i bambini, la descrizione delle fasi dell'attività, i

⁶⁴ Per lo svolgimento di questo momento di condivisione e riflessione, era stato previsto l'utilizzo delle stanze virtuali della piattaforma Teams, con l'obiettivo di suddividere le partecipanti in sottogruppi corrispondenti ai singoli servizi educativi; in questo modo, sarebbe stato possibile favorire un momento di confronto interno della durata di circa 10-15 minuti a partire dalle domande guida. Tuttavia, tale modalità non ha potuto essere attuata per ragioni tecniche e organizzative; di conseguenza, il momento di riflessione è stato riorientato verso una condivisione in plenaria, coinvolgendo l'intero gruppo delle partecipanti in un confronto collettivo. Nonostante le difficoltà incontrate, sono comunque emerse delle riflessioni significative interessanti, che hanno arricchito il confronto e favorito una lettura condivisa delle tematiche affrontate, mettendo in dialogo esperienze e punti di vista differenti.

materiali da utilizzare e la modalità scelta per il coinvolgimento delle famiglie. Anche per questo secondo lavoro, una sezione è stata dedicata alla riflessione critica circa l'attività descritta, chiedendo alle partecipanti di indicare almeno tre punti di forza e tre difficoltà o criticità riscontrate.

Il Modulo si è concluso, poi, con le stesse due domande del primo lavoro propedeutico che hanno chiesto di valutare l'utilità e l'interesse relativamente al secondo incontro, con una scala Likert da 1 a 5; di seguito, si presenta la Figura 48 relativa alla prima domanda e la Figura 49 relativa alla seconda.

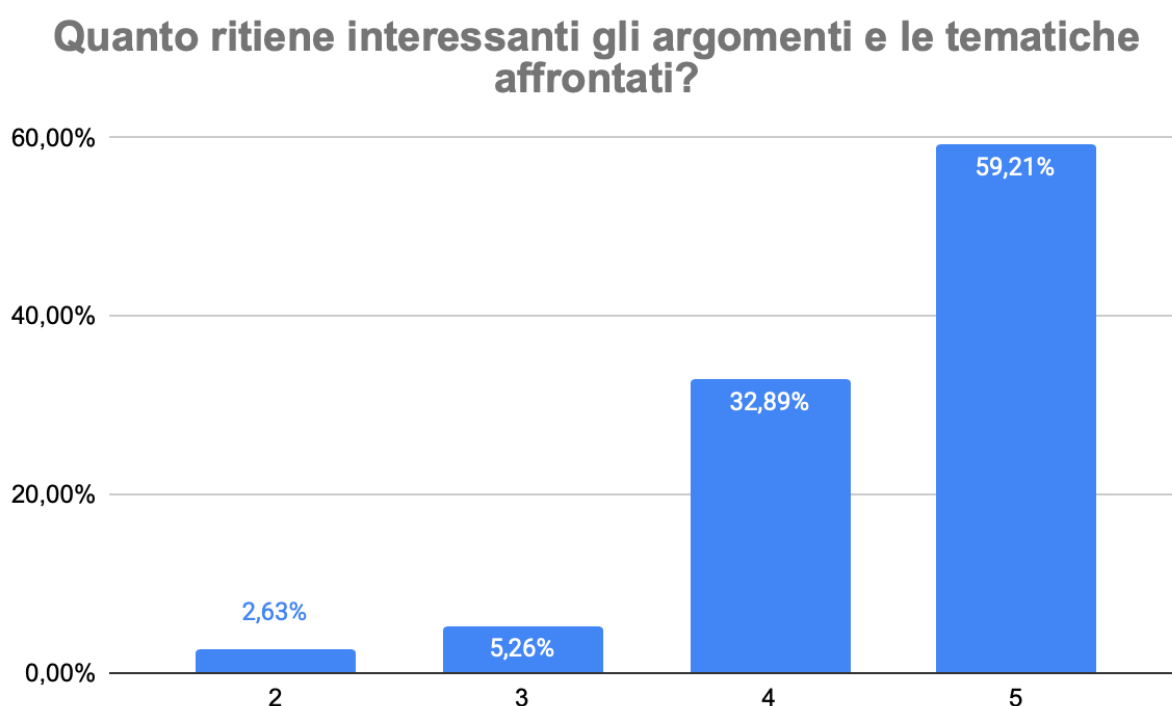


Figura 48. Lavoro propedeutico 2 - "Quanto ritiene interessanti gli argomenti e le tematiche affrontati?".

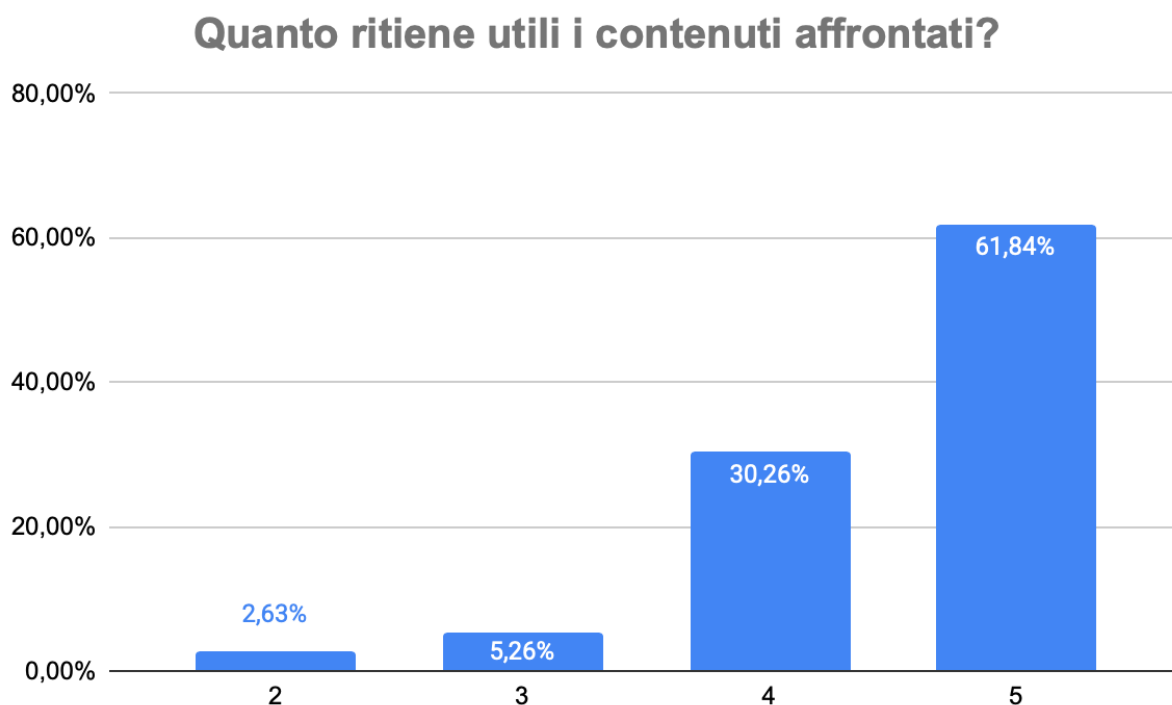


Figura 49. Lavoro propedeutico 2 - "Quanto ritiene utili i contenuti affrontati?".

Come appare evidente dalle due figure appena presentate, le valutazioni espresse in riferimento al secondo incontro online risultano complessivamente molto positive, sia rispetto all'interesse per le tematiche, sia riguardo all'utilità dei contenuti proposti. In entrambi i casi, la maggior parte delle partecipanti si concentra nei valori più alti della scala Likert, ovvero 4 e 5. In conclusione, tenendo in considerazione che sono state raccolte ben 76 risposte valide a questo secondo Modulo di Google, si può affermare che i risultati confermano nuovamente la coerenza del percorso formativo rispetto alle aspettative delle partecipanti, ma anche la capacità di mantenere un elevato livello di coinvolgimento.

L'ultima domanda del Lavoro propedeutico 1 chiedeva "Come migliorerebbe l'incontro precedente?"; anche in questo caso, la distribuzione delle risposte restituisce un quadro complessivamente positivo, accompagnato da indicazioni puntuali utili a un possibile affinamento del percorso. In particolare, il 38,16% delle risposte non ha individuato alcun elemento di miglioramento, confermando una valutazione generalmente soddisfacente dell'incontro. Invece, le indicazioni più ricorrenti tra le proposte di miglioramento hanno riguardato la richiesta di un maggior numero di esempi pratici (22,37%) e anche la necessità di un miglior collegamento online

(15,79%)⁶⁵, aspetto di natura prevalentemente tecnica e organizzativa. Una quota pari all'11,84% delle risposte ha suggerito una revisione di alcuni aspetti strutturali e organizzativi dell'incontro, quali la durata complessiva (ad esempio, proponendo incontri di un'ora anziché di due), una diversa frequenza o la possibilità di svolgere il percorso in presenza. La restante parte del campione, invece, ha fatto riferimento alla richiesta di maggiore tempo dedicato alle domande e al confronto, di ulteriori riferimenti alla realtà del nido, da 0 ai 3 anni, di una riduzione dell'impegno richiesto dal lavoro propedeutico.

In conclusione, nel complesso, le risposte confermano un buon livello di apprezzamento dell'esperienza formativa e mettono in luce una domanda orientata prevalentemente all'approfondimento e all'ottimizzazione delle modalità di svolgimento, piuttosto che a una ristrutturazione sostanziale del percorso. Queste indicazioni offrono spunti significativi per un'eventuale riprogettazione futura, in una logica di miglioramento continuo e di maggiore coerenza con i bisogni del personale educativo e scolastico 0-6.

Incontro 3 – *“La sostenibilità per il quartiere: dai servizi educativi 0-6 alla comunità”*

Il terzo incontro è stato tenuto il lunedì 7 aprile 2025, sempre in orario pomeridiano post-lavorativo. Durante questo, è stato possibile innanzitutto riepilogare gli argomenti trattati nei precedenti due incontri; successivamente, è stata presentata una nuova tematica teorica, ovvero l'importante ruolo svolto dalle collaborazioni con le realtà del quartiere, al fine di garantire una buona progettazione riguardo all'educazione alla sostenibilità nei servizi educativi 0-6. Infatti, è stato affrontato il ruolo del quartiere e dell'importanza della mappatura delle risorse che esso offre; a tal proposito, sono state presentate alcune realtà attive sul territorio romano con le quali è possibile attivare una collaborazione, nella maggior parte dei casi a titolo gratuito, tutte impegnate nel percorso verso un futuro sostenibile.

Come per gli altri incontri, anche in questo, sono stati approfonditi due Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e sono state proposte due tipologie di attività che si possono svolgere in collaborazione con le realtà del quartiere; la prima attività riguardava l'OSS 12 “Consumo e produzione responsabili” e la Giornata Mondiale del Riciclo; mentre, la seconda

⁶⁵ L'elevata incidenza di risposte, che hanno fatto riferimento alla necessità di migliorare il collegamento online, è da ricondursi ad alcune criticità tecniche emerse nel corso del secondo incontro online, durante il quale, infatti, si sono verificati problemi di connessione che hanno comportato l'accesso ritardato di alcune partecipanti, l'avvio posticipato della videochiamata generale e anche l'impossibilità di utilizzare lo strumento delle stanze di lavoro di Teams, per svolgere le attività di condivisione a piccoli gruppi, come descritto nella nota precedente. Tali disfunzioni hanno verosimilmente inciso sulla percezione complessiva dell'esperienza e motivano la frequenza di questo specifico suggerimento nei questionari di feedback.

proposta è stata ricollegata all'OSS 17 "Partnership per gli Obiettivi" e alla Giornata Mondiale dell'Ambiente. Infine, l'incontro si è concluso con la consegna del lavoro propedeutico, di cui si discute di seguito. Anche i materiali didattici utilizzati durante questo terzo incontro sono stati inseriti integralmente in Appendice.

Il numero delle partecipanti presenti al terzo incontro online è stato pari a 61; dunque si è registrato un calo significativo rispetto agli incontri precedenti. Ciononostante, questo dato continua a rappresentare una percentuale rilevante di adesione, indicativa di un interesse ancora consistente delle partecipanti nei confronti del percorso formativo.

Lavoro propedeutico 3

Questo è stato l'ultimo lavoro propedeutico ed è stato differente dai primi due lavori; infatti, è stato richiesto alle partecipanti di realizzare una presentazione PowerPoint in gruppo, in base al servizio educativo 0-6 di appartenenza, sulle tematiche affrontate nel terzo incontro online, quindi la mappatura delle risorse del quartiere in cui è ubicato il servizio 0-6 e l'organizzazione e la proposta di un'attività di educazione alla sostenibilità con il coinvolgimento e la collaborazione di una realtà del territorio. In appendice, è possibile consultare la consegna del Lavoro propedeutico 3.

Il lavoro è stato suddiviso in più parti:

- La prima riguardante l'analisi del contesto territoriale dove è ubicato il proprio servizio, e la realizzazione di una mappatura del quartiere, evidenziando le collaborazioni attive e quelle da attivare.
- La seconda parte è stata dedicata all'organizzazione e alla proposta di un'attività di educazione alla sostenibilità, con il coinvolgimento e la collaborazione di una realtà territoriale attiva nel quartiere, definendone obiettivi e fasi.
- La sezione finale propone una riflessione critica in merito ai punti di forza e le difficoltà che si potrebbero verificare nella realizzazione dell'attività descritta.

Come per il lavoro propedeutico precedente e per le stesse motivazioni, anche in questo caso è stato chiesto alle partecipanti semplicemente di descrivere l'organizzazione dell'attività e non di svolgerla effettivamente. Pertanto, considerando gli obiettivi del percorso formativo KIT della Sostenibilità 0-6, è risultato più importante coinvolgere il personale educativo e scolastico in un processo di riflessione e condivisione, piuttosto che in un percorso di attuazione operativa dell'attività, in quanto si ritiene che ciò avrebbe potuto compromettere la partecipazione e inoltre avrebbe implicato un impegno orario delle partecipanti ben oltre le ore di formazione previste.

Si ritiene utile precisare che, in totale, ben 62 partecipanti hanno presentato il terzo lavoro propedeutico, confermando gli alti numeri di partecipazione raggiunti durante il terzo incontro.

Incontro 4 – “*Conclusione e chiusura dei lavori*”

Il quarto ed ultimo incontro si è tenuto il lunedì 19 maggio e come si evince già dal titolo è stato appunto dedicato a trarre le considerazioni finali e i feedback principali relativamente al KIT della Sostenibilità 0-6. Anche per questo quarto incontro, in Appendice, è possibile consultare i materiali didattici utilizzati.

Questo incontro è stato suddiviso in tre momenti:

1. Teorico: con una sintesi del percorso, al fine di ripercorrere tutti gli argomenti trattati nei tre incontri e tutti i lavori propedeutici svolti.
2. Pratico: con la partecipazione della coordinatrice pedagogica del servizio educativo 0-6 Il Colibrì, è stato presentato l'esempio del progetto Paesaggi e Passaggi, già analizzato nel paragrafo 6.5. della presente tesi, in quanto buona pratica di educazione alla sostenibilità nello 0-6 e quindi emblematico sia del percorso della ricerca e sia in riferimento agli obiettivi del percorso formativo.
3. Riflessivo: innanzitutto, è stato fornito il link per poter compilare il Questionario valutativo finale, di cui si rende conto di seguito, e successivamente, è stato dedicato del tempo per le domande, le riflessioni e le condivisioni delle partecipanti.

Questa struttura dell'incontro ha permesso, da un lato, di trarre le prime conclusioni in merito ai contenuti teorici affrontati e ai lavori propedeutici assegnati e svolti, e dall'altro, di raccogliere quelle riflessioni e quei commenti qualitativi relativi al percorso al di fuori dei questionari stessi, arricchendo quindi i dati raccolti.

I dati relativi alla partecipazione a questo incontro online confermano l'andamento già osservato nel terzo e anche nel terzo lavoro propedeutico, ovvero il numero complessivo delle partecipanti è pari a 58. Tale continuità nei livelli di adesione, pur su valori inferiori rispetto alle fasi iniziali del percorso, evidenzia la presenza di un nucleo stabile di partecipanti che ha mantenuto un interesse e anche un coinvolgimento costante fino alla conclusione dell'esperienza formativa.

Questionario valutativo finale

Riguardo al Questionario valutativo finale, come già anticipato, in Appendice è presente il testo integrale dei quesiti presenti al suo interno; mentre, di seguito, si intende semplicemente

presentare una breve analisi riguardante i risultati ottenuti da alcune domande specifiche, che per il presente contesto si ritengono principali.

Innanzitutto, è bene specificare che il Questionario valutativo finale è stato compilato da ben 67 partecipanti, ovvero l'80,72% del totale delle iscrizioni valide: un buon numero considerando la naturale progressiva diminuzione di partecipazione. Il questionario è composto da una prima sezione anagrafica, infatti, non è stato anonimo; una seconda sezione riguardante il gradimento relativo al percorso, con domande chiuse; in seguito, una sezione per le riflessioni personali con domande aperte e chiuse; infine, alcuni quesiti aperti e uno chiuso circa eventuali suggerimenti e intenzioni.

In particolare, si intende rendere conto di alcuni quesiti della seconda sezione. Esprimendo il proprio consenso da 1 (per niente) a 10 (moltissimo), è stato chiesto di valutare l'utilità del percorso KIT della Sostenibilità 0-6 per la pratica educativa e il 42,65% ha selezionato il valore 8; mentre, meno del 10% si è collocato nei valori da 1 a 6. Di seguito, si presenta la Figura 50 che riepiloga i risultati ottenuti. Risulta importante sottolineare il fatto che nessuna delle partecipanti per rispondere alla domanda ha utilizzato i valori 2 e 4 e per questo motivo sono stati esclusi dal grafico a barre verticali della figura.

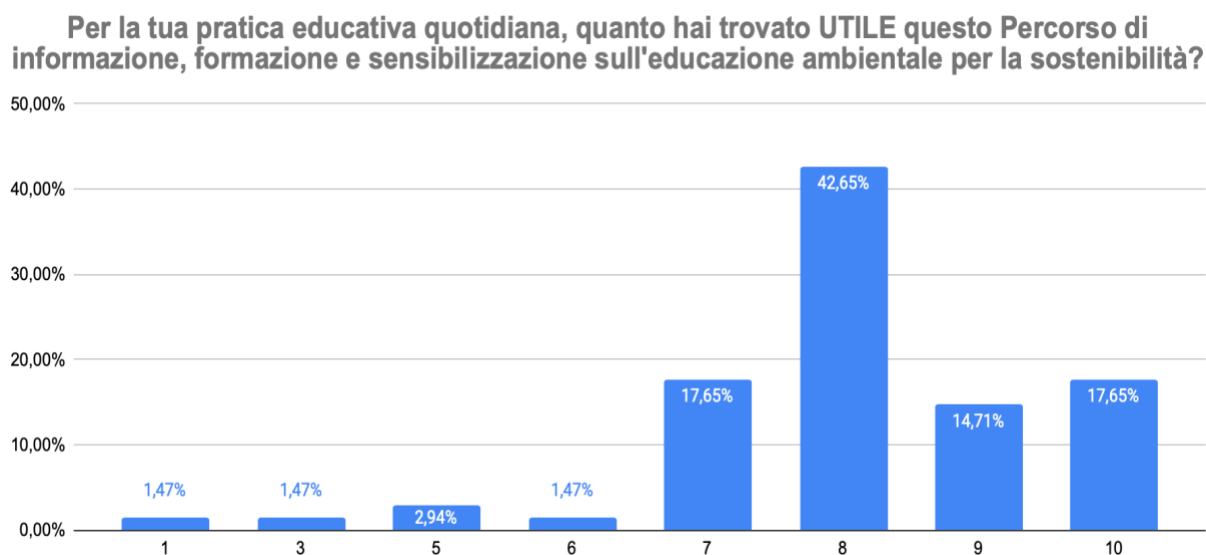


Figura 50. Questionario valutativo finale - utilità.

In seguito, con la stessa scala Likert, è stato chiesto “*Quanto hai trovato interessanti i contenuti proposti?*”; risulta interessante sottolineare che sono stati utilizzati solo i valori dal 4 in

su; inoltre, più del 90% del campione si colloca su valori alti, ovvero tra il 7 e il 10. Anche in questo caso, si propone un istogramma di riepilogo delle risposte ottenute, presente nella Figura 51.

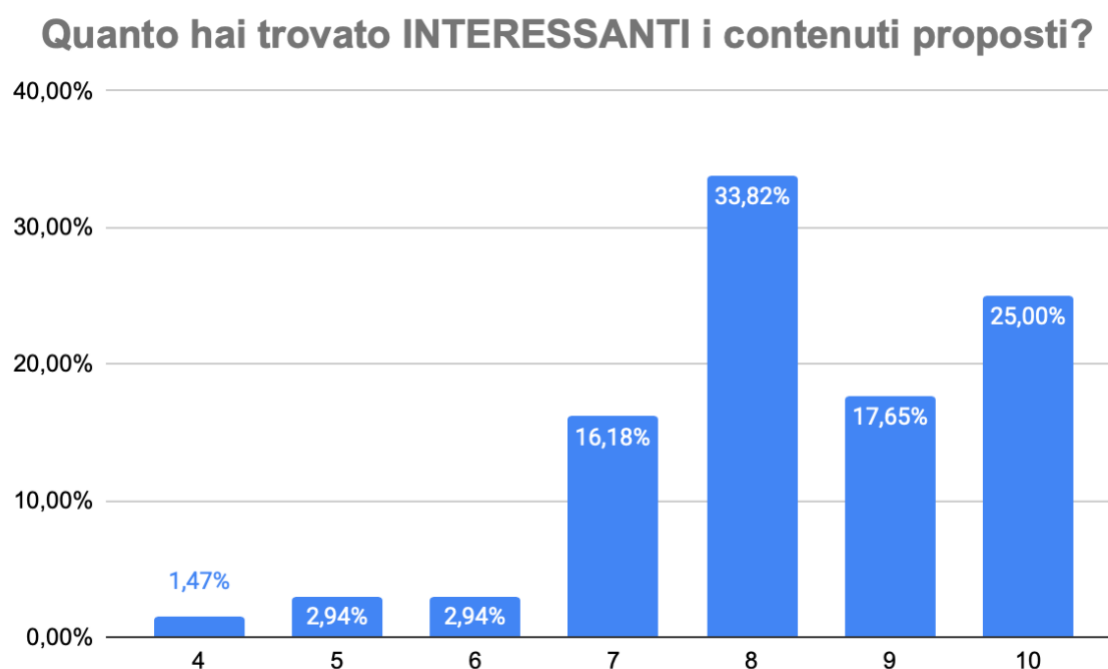


Figura 51. Questionario valutativo finale - "Quanto hai ritenuto interessanti i contenuti proposti?".

La domanda successiva chiedeva "*Quanto hai trovato chiara e coinvolgente la conduzione degli incontri?*" e anche in questo caso oltre il 90% del campione si distribuisce nei valori della scala Likert tra 7 e 10. In generale, questa valutazione ampiamente positiva indica una percezione diffusa della chiarezza nella gestione del percorso formativo e questo risulta essere sicuramente un risultato positivo.

La sezione si conclude con un'ultima riflessione circa l'adeguatezza delle modalità organizzative, ovvero è stata posta la seguente domanda: "*Rispetto alle modalità organizzative del Percorso, cioè modalità online, attività propedeutiche, orario, frequenza, ecc., quanto le ritieni adeguate?*". Oltre il 70% del campione ha selezionato i valori medio-alti tra il 7 e il 10, come si può visionare nel grafico a barre verticali presentato nella Figura 52. Questi risultati confermano ancora una volta una buona corrispondenza tra la struttura organizzativa del percorso formativo e le esigenze del personale educativo e scolastico partecipante.

Rispetto alle modalità organizzative del Percorso, cioè modalità online, attività propedeutiche, orario, frequenza, ecc., quanto le ritieni ADEGUATE?

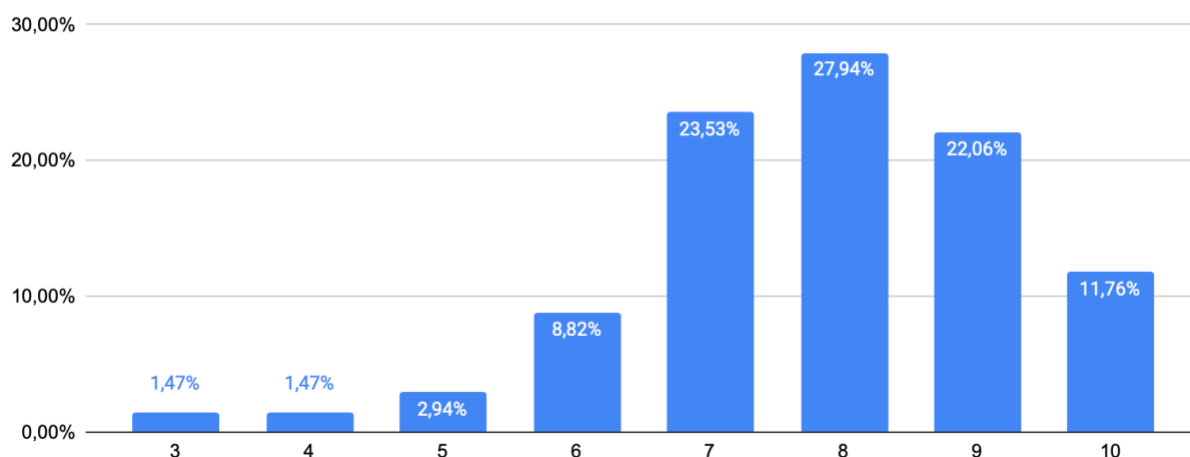


Figura 52. Questionario valutativo finale - adeguatezza.

Concludendo l'analisi delle riflessioni raccolte nel Questionario valutativo finale, si presentano di seguito i risultati ottenuti ad alcune domande dell'ultima sezione. In particolare, è stato chiesto alle partecipanti "Consigliaresti questo percorso ad altre tue colleghe che lavorano nei servizi educativi 0-6?" e il 97% ha risposto in maniera affermativa 'Sì'. In seguito, è stata posta la domanda "Se venisse proposta una seconda edizione o un approfondimento, ti piacerebbe partecipare?" e ben il 92,5% ha risposto 'Sì'. Questi risultati mostrano un'ampia soddisfazione delle partecipanti e anche un buon interesse a continuare a formarsi su queste tematiche.

Un'ultima domanda di cui si ritiene utile analizzare le risposte è la seguente "Ora che hai vissuto l'esperienza completa del Percorso, ritieni che rifaresti la scelta di partecipare?" e ben il 94% del campione ha risposto in maniera affermativa con 'Sì'; questo valore estremamente elevato rivela il complessivo gradimento del campione relativamente al percorso formativo e conferma sia la validità dell'esperienza proposta sia la coerenza tra le aspettative delle partecipanti e gli obiettivi inizialmente dichiarati.

L'attestato finale è stato consegnato in modalità digitale a ben 59 partecipanti, ovvero il 55,14% delle iscritte iniziali e il 71,08% delle frequentanti.

Complessivamente, ci si può ritenere soddisfatti delle restituzioni raccolte dal Questionario valutativo finale e dai momenti di riflessione e condivisione svolti durante gli incontri online. Difatti, le valutazioni espresse dalle partecipanti indicano una percezione diffusa di coerenza, chiarezza e adeguatezza della proposta formativa; inoltre, emerge in maniera netta il fatto che il percorso ha saputo rispondere ai bisogni formativi, precedentemente rilevati, favorendo i processi

di sensibilizzazione, consapevolezza e riflessione riguardo alle tematiche principali del percorso e in linea con gli obiettivi della RA e della ricerca-formazione.

In conclusione, ci si ritiene soddisfatti dei risultati ottenuti e si ritiene di aver raggiunto gli obiettivi prefissati, infatti: sono state valorizzate le buone pratiche esistenti, è stata promossa la sensibilità e la consapevolezza circa l'educazione alla sostenibilità, il personale educativo e scolastico è stato coinvolto in modo attivo, è stata promossa un'idea di sostenibilità che rende conto della complessità del concetto e infine è stata promossa una cultura di sostenibilità che coinvolge anche le giovani famiglie e il territorio.

8.5. Riflessioni conclusive

In conclusione, il presente capitolo ha raggiunto l'obiettivo di restituire in modo sistematico il percorso di formazione KIT della Sostenibilità 0-6, rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 del Comune di Roma Capitale; infatti, sono stati illustrati la genesi, le motivazioni sottostanti, gli obiettivi formativi, la struttura complessiva e l'articolazione degli incontri. Sono stati inoltre descritti i principali contenuti teorici affrontati e le proposte di attività pratiche, presentate come esempi di buone pratiche e come stimoli per la progettualità educativa, nonché i risultati emersi e le valutazioni espresse dalle partecipanti attraverso il Questionario valutativo finale.

Nel complesso, il percorso può essere considerato in maniera positiva, sia in termini di adesione iniziale sia rispetto al livello di interesse e di coinvolgimento manifestato nel corso degli incontri online. Trattandosi della prima edizione dell'iniziativa, esso si configura tuttavia come un'esperienza aperta a possibili miglioramenti, in particolare per quanto riguarda il bilanciamento e l'integrazione tra dimensione teorica e operativa, l'impegno orario richiesto in termini di tempo, l'organizzazione complessiva degli incontri e l'approfondimento di alcune specifiche tematiche. Tali elementi non rappresentano criticità strutturali, ma piuttosto indicazioni preziose per un'eventuale riprogettazione futura del percorso formativo.

Nonostante questi margini di miglioramento, il KIT della Sostenibilità 0-6 si conferma come un'iniziativa formativa significativa e coerente con i bisogni emergenti del personale educativo, capace di promuovere consapevolezza, riflessione critica e responsabilità professionale rispetto alle tematiche della sostenibilità nei contesti educativi per la prima infanzia. In questo senso, la formazione si configura non solo come trasmissione di contenuti, ma come dispositivo trasformativo, in grado di incidere sulle pratiche e sui significati attribuiti all'agire educativo.

Infine, l'esperienza descritta si colloca pienamente all'interno di una logica di ricerca-formazione, caratterizzata da un movimento circolare e continuo tra analisi del contesto, individuazione dei bisogni formativi e progettazione di interventi mirati. Il percorso formativo presentato rappresenta, dunque, la chiusura di un primo ciclo di indagine avviato a partire dall'analisi territoriale e, al contempo, l'apertura verso nuove possibilità di approfondimento e di sviluppo, confermando la natura dinamica e processuale della ricerca educativa.

CAPITOLO 9

Il confronto interculturale

9.1. Introduzione

Il nono capitolo conclude la seconda parte della tesi e dà conto del periodo di studio presso l'Universitat de València, in Spagna. In linea con le politiche di internazionalizzazione della ricerca dottorale, il periodo di mobilità internazionale costituisce un requisito strutturale obbligatorio all'interno del presente percorso di dottorato; infatti, come già anticipato nei capitoli precedenti, il progetto di ricerca è vincolato al *Decreto Ministeriale n. 351 del 9 aprile 2022: Modalità di attuazione del credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo nel Mezzogiorno* (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022), decreto che prevede oltre allo stage in una struttura, un periodo di ricerca da presso un ente di ricerca all'estero, da sei fino a diciotto mesi.

Nel presente capitolo, si intende rendere conto del periodo trascorso presso l'Università di Valencia e del confronto con il contesto spagnolo, in modo da presentare sia le principali prospettive teoriche che le pratiche educative osservate in relazione ai temi dell'educazione alla sostenibilità

9.2. Obiettivi e organizzazione

Si è scelto di svolgere sei mesi di mobilità all'estero durante il primo semestre del terzo anno della ricerca, ovvero dal 7 gennaio 2025 al 7 luglio 2025. Questo periodo risultava essere facilmente compatibile con l'assetto complessivo del percorso dottorale, infatti: da un lato, non ha coinciso con gli impegni di lezioni in presenza o con il periodo di stage nella struttura educativa; dall'altro, si collocava in un momento della ricerca che avrebbe consentito un proficuo confronto con il contesto estero.

Di seguito, si presenta il contesto accademico dove sono stati realizzati i sei mesi della ricerca.

Il Departament de Teoria de l'Educació dell'Universitat de València, si colloca all'interno della Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. La supervisione scientifica del periodo all'estero è stata affidata alla prof.ssa M. Pilar Martínez-Agut, docente titolare di alcuni corsi accademici, tra cui Pedagogia sociale, Educazione per la sostenibilità e Gestione sostenibile delle istituzioni educative. Tutte queste aree di studio risultano strettamente connesse con i principali

nuclei tematici della presente ricerca, incentrata sul ruolo educativo della comunità e sulla sostenibilità intesa come processo complesso e trasformativo. La presenza di una tutor scientifica con competenze specifiche in questi ambiti ha rappresentato un elemento di particolare rilevanza; infatti, i sei mesi all'estero si sono rivelati come uno spazio privilegiato di approfondimento concettuale e di riflessione critica, piuttosto che una fase direttamente orientata alla raccolta di dati empirici. Pertanto, è bene specificare che, pur in presenza di un'elevata coerenza sul piano teorico e scientifico rispetto alle tematiche chiave della presente ricerca, il contesto accademico e istituzionale dell'università ospitante si è rivelato caratterizzato da un diverso rapporto con i servizi educativi territoriali 0-6 rispetto alla situazione del sistema italiano. Di conseguenza, le ipotesi di ricerca iniziali non si sono tradotte in protocolli operativi di raccolta dati, ma hanno costituito la cornice teorica necessaria per alimentare il confronto interculturale, ed è stato privilegiato l'approfondimento metodologico rispetto alla sola sperimentazione pratica.

Il periodo all'estero è da intendersi come finalizzato non unicamente alla produzione di ulteriori dati empirici, ma soprattutto come un approfondimento della letteratura scientifica rilevante e come un'opportunità per sviluppare competenze critiche e riflessive circa le tematiche principali della ricerca.

In relazione all'impostazione del periodo all'estero, si ritiene opportuno specificare una distinzione tra le finalità formative e quelle di ricerca: infatti, proseguendo con il presente capitolo, risulta evidente come il periodo di mobilità internazionale abbia privilegiato la formazione e l'approfondimento del quadro teorico e anche metodologico, rispetto ad una fase più empirica e di raccolta dati. Dunque, il periodo svolto presso l'università spagnola sin dal principio non è stato progettato come parte centrale della ricerca empirica, piuttosto è stato interpretato come uno spazio di approfondimento teorico, un momento da dedicare alla riflessione metodologica e come un'occasione preziosa per il confronto interculturale.

Come anticipato, il periodo di ricerca all'estero è stato caratterizzato da alcune occasioni di formazione; in particolare, la partecipazione ad alcuni corsi formativi⁶⁶ si è rivelata come un'occasione preziosa per ampliare e approfondire le competenze teoriche e invece, la frequenza

⁶⁶ In particolare, si vuole menzionare la frequenza a: il corso *Gestión Sostenible de Instituciones Educativas* del Master universitario in Política, Gestión e Dirección de Organizaciones Educativas (per un totale di 21 ore di formazione); il *Seminario de Inteligencia Artificial para docentes* (4 ore di formazione); il *Curso online para docentes sobre Aprendizaje Servicio (Service Learning)* (4 ore di formazione); IV Seminario scientifico internazionale in pedagogia sociale scienza che trasforma *Aprendizaje a lo largo de la vida y construcción de una nueva realidad: el poder transformador de la Pedagogía Social* organizzato dall'Università di Oviedo e la Società Iberoamericana di Pedagogia Social – SIPS (8 ore di formazione); presso il Giardino Botanico dell'Università di Valencia e organizzato da NAU Gran, ovvero l'università della terza età, il corso *El Jardí Botànic de la Universitat de València. Un enclave privilegiado para entender el papel de las plantas en un contexto de emergencia climática* (per un totale di 20 ore di formazione).

alle lezioni dottorali⁶⁷ ha permesso di consolidare la preparazione metodologica e di partecipare alle occasioni di scambio e di incontro con la comunità di ricerca della Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Inoltre, la partecipazione alla vita di ricerca, tramite i seminari, i convegni scientifici nazionali e internazionali le conferenze⁶⁸, ha favorito il confronto con la comunità accademica spagnola e quindi l'approfondimento dei temi di ricerca in una prospettiva interdisciplinare.

Prima di presentare gli obiettivi del periodo di mobilità internazionale, si ritiene necessario specificare che gli stessi sono stati costruiti in modo tale da risultare coerenti, in primo luogo, con le opportunità offerte dal contesto ospitante, in secondo luogo, con gli obiettivi specifici della presente ricerca e infine, anche con i vincoli di tempi e di organizzazione dettati dal progetto di dottorato. In questo modo, infatti, si ritiene che gli obiettivi stabiliti possano risultare coerenti, realistici e non ambiziosi. In particolare, gli obiettivi in questione sono:

1. Approfondire il quadro teorico e concettuale internazionale relativo alla tematica principale del presente progetto di dottorato, ovvero l'educazione alla sostenibilità, con una particolare attenzione agli approcci pedagogici utilizzati.
2. Promuovere la dimensione comparativa della presente ricerca, non necessariamente attraverso una rilevazione empirica diretta, ma anche tramite l'analisi della letteratura e delle buone pratiche applicate.
3. Osservare e analizzare quelle buone pratiche di educazione ambientale per la sostenibilità, soprattutto nell'ambito dell'educazione e cura dei bambini da 0 ai 6 anni, in un contesto sociale e culturale differente da quello italiano delle prime fasi della ricerca.
4. Confrontare il progetto con prospettive internazionali, contribuendo all'internazionalizzazione del percorso di dottorato, soprattutto tramite l'accesso alle reti di ricerca e il confronto interdisciplinare.

⁶⁷ Da gennaio 2025 ad aprile 2025, è stato possibile partecipare ad alcune lezioni formative rivolte esclusivamente ai dottorandi del Departament de Teoria de l'Educació, per un totale di 17 ore, sulle tematiche della metodologia della ricerca educativa, presentando i vari approcci, e sull'educazione ambientale per la sostenibilità, quindi gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (ONU, 2000).

⁶⁸ In particolare, è stato possibile partecipare ai seguenti convegni scientifici internazionali in qualità di relatrice: il Congreso Internacional sobre Innovación, Didáctica y Educación para la Sostenibilidad, organizzato dall'Universidad de Alicante, dal 26 al 28 marzo 2025, in modalità online; il II Simpósio Internacional - Metodologias ativas e participativas mediante os ODS no ensino superior, organizzato da Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, il 12 e il 15 maggio 2025, in modalità online; l'XVIII congresso Nacional y XI Iberoamericano de Pedagogía 2025, organizzato da Sociedad Española de Pedagogía, SEPCON25. Tenuto a Siviglia (Spagna), dal 16 al 18 giugno 2025.

In sintesi, il valore della mobilità internazionale risiede nel rafforzamento della solidità epistemologica della tesi. La riflessione maturata nel contesto spagnolo ha permesso di affinare le categorie analitiche utilizzate per l'indagine sul campo in Italia, conferendo alla ricerca-azione una prospettiva comparativa che ha arricchito l'interpretazione dei processi educativi della sostenibilità e della partecipazione comunitaria, andando al di là del dato meramente locale.

Nel paragrafo successivo, si intende presentare un'analisi dei principali elementi caratterizzanti il periodo di mobilità; uno spazio particolare viene dedicato allo studio della letteratura e delle buone pratiche osservate, menzionando anche i limiti del periodo. Procedendo in questo modo, ci si aspetta di restituire una rappresentazione realistica della ricerca, rendendo conto delle esperienze concrete che sono state affrontate, con i loro punti di forza e i loro limiti, senza per questo compromettere nel complesso la validità o la solidità della mobilità all'estero.

9.3. Educare alla sostenibilità tra teoria e pratiche osservate: l'analisi del contesto spagnolo

Nel presente paragrafo, si intende dare conto innanzitutto del quadro istituzionale e normativo spagnolo di riferimento riguardante l'educazione nella fascia di età 0-6 e anche dello studio dei contributi scientifici rilevanti relativi alle tematiche principali del progetto di tesi; in seguito, si presenta l'analisi delle buone pratiche di educazione alla sostenibilità che è stato possibile osservare. Inoltre, al fine di una chiarezza metodologica, si presentano anche alcuni limiti che l'esperienza di mobilità presenta e dunque le relative conseguenze sul progetto di ricerca nel complesso.

Per quel che riguarda l'analisi dei contributi scientifici e istituzionali, questa si è configurata come uno studio mirato e selettivo di quella bibliografia ritenuta particolarmente significativa, rilevante e coerente con gli obiettivi della presente ricerca, in modo orientato al contesto ospitante e guidato dal confronto con la tutor accademica. Si è rivelato come un momento funzionale ed utile al fine di rafforzare e problematizzare quel quadro teorico già costruito nelle prime fasi del progetto di dottorato.

La prima fase è stata dedicata al quadro istituzionale e normativo relativo all'educazione nella fascia di età da 0 ai 6 anni in Spagna; difatti, è stato possibile raggiungere l'obiettivo di comprendere e contestualizzare le riflessioni teoriche che si traducono nelle pratiche educative. Per quanto riguarda lo studio della legislazione educativa, ci si è riferiti alla *Ley Orgánica de*

Educación (LOE)⁶⁹ (Ley Orgánica 2/2006, 20026) e in particolare al suo successivo sviluppo, ovvero la *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE)⁷⁰ (Ley Orgánica 3/2020, 2020). Di conseguenza, in questa prospettiva, è stato possibile evidenziare il riconoscimento dell'educazione alla prima infanzia come fase educativa fondamentale e la progressiva integrazione dei principi dello sviluppo sostenibile, della responsabilità sociale e della cittadinanza attiva in questa fascia di età. Procedendo in questo modo, si ritiene che il quadro normativo in questione abbia costituito quello sfondo culturale indispensabile per interpretare tanto il dibattito accademico quanto le proposte operative e le buone pratiche del contesto spagnolo, in particolare quello della Comunità Valenciana.

In seguito, è stato possibile concentrarsi sullo studio mirato di alcuni contributi scientifici rilevanti provenienti dall'ambito accademico; gli stessi sono stati selezionati tramite il confronto e l'orientamento ricevuto dalla tutor dell'università ospitante. In particolare, ha svolto un ruolo centrale lo studio dell'articolo "Education for sustainable development in early childhood education in Spain. Evolution, trends and proposals" pubblicato in *European Early Childhood Education Research Journal*, in quanto, ha permesso di accedere alla letteratura spagnola di riferimento riguardo all'educazione allo sviluppo sostenibile nell'ambito dell'educazione della prima infanzia. Inoltre, è bene sottolineare che il contributo in questione è risultato in linea con alcune delle tematiche principali della ricerca, una fra tutte il ruolo principale svolto dalle famiglie. Infatti, non è sufficiente che l'educazione alla sostenibilità avvenga solo all'interno dei servizi educativi, ma in questa fascia di età è necessario garantire una continuità educativa tra la casa e la scuola, coinvolgendo tutta la comunità educante, genitori compresi. Vi è un elemento che nell'articolo non risulta menzionato, ma che nella presente ricerca è invece centrale, ovvero il ruolo del contesto locale e in particolare l'importanza di agire nel territorio e di coinvolgere le realtà del quartiere. In ogni caso, risulta importante considerare le riflessioni circa il ruolo dell'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia; infatti, l'educazione dei bambini da 0 ai 6 anni può svolgere un ruolo chiave per contribuire a creare una cultura della sostenibilità se il curriculum e le linee pedagogiche affrontano la questione in maniera efficace, se la formazione degli insegnanti su

⁶⁹ La *Ley Orgánica de Educación*, ovvero in italiano la Legge Organica dell'Educazione, regola sia l'istruzione non universitaria, garantendo equità, qualità e diritto all'istruzione dai 6 ai 16 anni, ovvero il ciclo obbligatorio, suddiviso in educazione primaria (sei-12 anni) ed educazione secondaria (12-16 anni), sia l'istruzione non obbligatoria, ovvero il Bachillerato (16-19 anni), corrispondente alle scuole superiori e preparatorie all'università. Questa legge, inoltre, stabilisce che l'istruzione pubblica è gratuita, ma garantisce anche l'esistenza di scuole private (finanziate dallo Stato o non sovvenzionate). Gli obiettivi principali della LOE sono il fornire un'istruzione di qualità, promuovere la libertà e adeguare il sistema di istruzione alle esigenze locali sociali, ovvero garantendo l'obbligo scolastico fino ai 16 anni.

⁷⁰ La *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación*, ovvero in italiano la Legge Organica di modifica della Legge Organica dell'Educazione, è la legge organica spagnola che dal 2021 regola il sistema educativo, sostituendo la precedente LOE; l'obiettivo è quello di rendere il sistema di istruzione spagnolo più moderno, inclusivo, garantire equità, sviluppare le competenze chiave per il mondo digitale, potenziare la Formazione Professionale e, infine, introdurre le valutazioni diagnostiche. Spesso ci si riferisce ad essa con l'acronimo LOMLOE.

queste tematiche viene implementata e se i genitori e la comunità sono coinvolti nel processo. Inoltre, nell'articolo, vengono anche menzionate le 7R che l'educazione da 0 ai 6 anni può perseguire per favorire la transizione verde e sostenibile, ovvero: Ridurre, Riutilizzare, Riciclare, Riflettere, Rispettare, Riparare ed essere Responsabili (Martínez-Agut et al., 2014).

A partire dallo studio di tale contributo, sono stati analizzati anche altri testi fondamentali, che hanno consentito di delineare un quadro teorico articolato; in particolare, alcuni lavori (Aznar Minguet & Ull, 2009; Aznar Minguet et al., 2011) sono risultati rilevanti in quanto evidenziano il ruolo importante svolto dalla formazione universitaria rispetto all'acquisizione delle competenze per la sostenibilità, infatti: viene sottolineata la necessità di un ripensamento sia dei curricula che delle pratiche formative, al fine di poterle orientare alla sostenibilità, che deve essere intesa quindi come una dimensione complessa e trasversale dell'educazione.

Altri contributi, invece, inquadrano la questione dell'educazione alla sostenibilità in una maniera più ampia e di conseguenza permettono di mettere in luce tanto le lacune o le criticità presenti nell'ambito dell'educazione per la prima infanzia (Davis, 2009), quanto l'urgenza di una rivoluzione e di una evoluzione degli stili di vita adottati e dell'organizzazione sociale (Vilches & Pérez, 2009).

Riguardo all'educazione 0-6, da alcuni contributi (Antón i Rosera et al., 2007; Martínez-Agut, 2010; Úcar et al., 2007), emergono vari elementi che analizzano le competenze chiave richieste ai professionisti dell'educazione di questa fascia di età; per quanto riguarda la sostenibilità, questa richiede non solo contenuti teorici solidi, ma anche delle competenze organizzative, progettuali, relazionali e riflessive. È evidente come questa caratteristica abbia rafforzato la prospettiva dei risultati emersi dalla ricerca e infatti si trova perfettamente in linea con le prospettive di indagine: come già analizzato nel capitolo precedente, è risultato fondamentale l'organizzazione e la proposta per il personale educativo e scolastico 0-6 di un percorso di formazione, informazione e sensibilizzazione con l'obiettivo non solo di affrontare nuovi contenuti, ma soprattutto di promuovere il concetto di sostenibilità nella sua complessità.

Nella stessa direzione e in linea con i presupposti della presente ricerca presentati nella prima parte teorica della tesi, si trova anche il contributo di Zamorra-Castillo & Martínez-Agut (2017), in cui viene proposto un nesso tra l'educazione, la cura e l'etica della sostenibilità. Infatti, viene sottolineato che non basta semplicemente insegnare nuovi contenuti, ma è necessario un processo continuo di consapevolezza; la chiave si trova nella corresponsabilità di tutti gli attori coinvolti «entre todos hemos de colaborar para que el cuidado se dedique a los seres vivos, luchando contra

la crisis socioambiental actual»⁷¹ (Zamorra-Castillo & Martínez-Agut, 2017, p. 106). Questa prospettiva avvalora l'idea della sostenibilità intesa sia come un processo educativo condiviso, sia come una pratica di cura; per questo motivo il contributo risulta particolarmente rilevante e in linea con la presente ricerca.

Nel complesso, lo studio mirato e selettivo di cui si è appena dato conto, ha permesso di rafforzare il quadro teorico già costruito, mantenendo un dialogo tra la dimensione normativa e istituzionale e i contributi accademici e scientifici.

Di seguito, la riflessione continua concentrandosi sul piano dell'analisi delle buone pratiche di sostenibilità, e in primis viene presentato il premio Capitale Verde Europea, già analizzato in modo approfondito nel Capitolo 3, il quale è stato assegnato nel 2024 proprio alla città di Valencia⁷², in quanto può essere considerato come un caso emblematico per la Comunità Valenciana circa la sostenibilità. Successivamente, invece, si presentano alcune buone pratiche di educazione alla sostenibilità, le quali è stato possibile osservare in prima persona durante il periodo all'estero.

Il premio European Green Capital è già stato ampiamente analizzato nel terzo capitolo della presente tesi; nonostante ciò, si è comunque ritenuto importante dedicare una parte del discorso all'analisi dell'elezione della città di Valencia nel 2024 come Capitale Verde Europea. In particolare, la città spagnola ha ottenuto il titolo in questione grazie ad un percorso di trasformazione urbana volto a ridurre l'impatto ambientale cittadino, promuovere una neutralità climatica, incentivare la mobilità sostenibile, migliorare la qualità della vita dei cittadini, ampliare e valorizzare gli spazi verdi pubblici (a tal proposito, è importante specificare che la città è caratterizzata dalla presenza di quasi cinque milioni di metri quadri di aree verdi, la più famosa è il Jardín del Turia, ovvero un percorso verde di nove chilometri composto da giardini e spazi sportivi e ricreativi, che attraversa la città dove un tempo scorreva il fiume Turia). Durante il 2024, la città ha organizzato più di 400 eventi e attività aperti al pubblico per aumentare sia la consapevolezza sia la capacità di azione riguardo alla triplice crisi: inquinamento, biodiversità, cambiamento climatico.

Differentemente dall'esempio del premio conferito nel 2015 alla città di Bristol, già analizzato nel terzo capitolo della tesi, il caso di Valencia non presenta dei riferimenti diretti a interventi di educazione alla sostenibilità o di coinvolgimento intenzionale della cittadinanza; per questa ragione, si è deciso di non includere il premio del 2024 nella sezione dedicata all'analisi

⁷¹ Traduzione propria dallo spagnolo "Todos debemos colaborar affinché la cura sea dedicada a los seres vivos, combatiendo contra la actual crisis socio-ambiental" (Zamorra-Castillo & Martínez-Agut, 2017, p. 106).

⁷² Sito ufficiale di Ajuntament de València sul premio ottenuto: <https://www.valencia.es/web/cve/eng/green-valencia> e sito ufficiale della Commissione dell'Unione Europea: https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award/winning-cities/valencia-2024_en?utm_source=chatgpt.com.

delle buone pratiche della tesi; ciononostante, l'esempio spagnolo può comunque essere interpretato come una buona pratica, ebbene non dal punto di vista educativo, quanto piuttosto come un esempio di politiche urbane orientate alla sostenibilità e alla transizione verde che si sono rivelate efficaci.

Per ciò che riguarda, invece, le buone pratiche presenti e osservate nell'ambito accademico e formativo, si presentano di seguito alcuni esempi, che hanno coinvolto in prima persona la ricercatrice. Questi consentono di mettere in evidenza, da una parte, alcune esperienze virtuose di collaborazione tra l'università ospitante e i servizi educativi del territorio, ovvero delle collaborazioni caratterizzate da una progettualità condivisa, dall'altra, la presenza di relazioni più difficili con determinate strutture. Infatti, nello specifico ambito dei servizi educativi 0-6, l'indagine sul campo ha incontrato alcuni vincoli oggettivi e di conseguenza è stato possibile effettuare un'osservazione diretta delle pratiche educative di un unico servizio. Nonostante tale restrizione abbia quantitativamente ridotto l'ampiezza del campione empirico osservato nel contesto estero, la difficoltà stessa di accedere a una pluralità di strutture diviene, in questa prospettiva, un dato qualitativo di primario interesse. Ciò, infatti, documenta una realtà accademica in cui le reti di collaborazione attiva con i servizi dedicati alla fascia di età 0-6 appaiono ancora frammentarie e non sufficientemente consolidate per supportare una ricerca diffusa.

In questa prospettiva, prima di procedere con l'analisi delle attività, si ritiene opportuno presentare una breve riflessione circa il posizionamento della ricercatrice nel contesto dell'università ospitante, il quale è stato caratterizzato da una condizione di parziale estraneità rispetto ai contesti osservati. Infatti, tale ruolo di outsider ha influito in modo significativo sulla possibilità di accesso ai servizi e quindi di osservazione diretta delle attività. Pertanto, tale posizione ha orientato la ricerca verso quei contesti educativi che si sono mostrati più accessibili, trasformando il limite del campionamento in un'occasione di analisi critica: la selezione delle pratiche non è stata dunque arbitraria, ma riflette l'effettiva permeabilità (o chiusura) del sistema educativo locale nei confronti della ricercatrice in visita esterna.

Alla luce delle condizioni appena presentate, le esperienze che di seguito si riportano rappresentano a tutti gli effetti delle buone pratiche e anche degli esempi significativi di educazione alla sostenibilità. Nonostante i vincoli sopra presentati, è stato comunque possibile prendere parte ad alcune esperienze significative, ovviamente con un ruolo osservativo. È bene specificare che le attività sul campo a cui è stato possibile partecipare hanno riguardato contesti e fasce d'età vari (differenti da quelle osservate durante le prime fasi della ricerca); in questo modo, si ritiene che l'osservazione di attività all'estero abbia permesso di sviluppare una riflessione articolata circa le modalità con cui l'educazione alla sostenibilità possa essere declinata nei vari servizi educativi, scolastici ed extra-scolastici.

In particolare, le esperienze osservate possono essere sintetizzate nei seguenti punti:

- Attività di educazione ambientale con i bambini dai 3 ai 6 anni presso il Jardí Botànic⁷³ dell'Universitat de València, ovvero il Giardino Botanico.
- Osservazione di attività di educazione ambientale e di educazione alla sostenibilità presso una scuola 0-3 anni di Valencia.
- Laboratorio educativo svolto presso una scuola secondaria.

Procedendo con l'ordine appena riportato, in primo luogo, per quanto riguarda le attività di educazione ambientale svolte presso il Giardino Botanico di Valencia, l'osservazione ha riguardato la conduzione di attività di educazione ambientale rivolte a gruppi scolastici di bambini dai 3 ai 6 anni, che sono state gestite da una cooperativa specializzata in interventi educativi di questo tipo e che lavora proprio in collaborazione con il Jardí Botànic. Le attività osservate si sono articolate in due differenti percorsi tematici, ovvero: il primo è stato incentrato sulle piante grasse e in particolare su quelle carnivore, le quali hanno suscitato un particolare interesse e una grande curiosità nei bambini di questa fascia di età; il secondo è stato dedicato, invece, alle piante aromatiche, comunemente utilizzate nella tradizione culinaria mediterranea, con un esplicito riferimento alla quotidianità delle esperienze familiari dei piccoli. In entrambe le occasioni, le attività sono state strutturate con una combinazione di diversi momenti, ovvero: un tour guidato del giardino botanico, delle proposte di esperienze di educazione ambientale in base al tema specifico trattato, alcuni momenti dedicati al gioco e all'esperienza ludica, delle attività laboratoriali, e anche dei momenti di pausa o dedicati ad una merenda, cruciali in questa fascia di età. Tale articolazione ha permesso di integrare allo stesso tempo le dimensioni conoscitive, sensoriali, creative e ricreative; inoltre, è stato possibile valorizzare il contesto naturale in quanto ambiente di apprendimento non formale. In conclusione, è emerso il potenziale educativo delle esperienze di educazione non formale strutturate in ambiente naturale che sottolineano l'esplorazione, il coinvolgimento attivo e il protagonismo della prima infanzia.

In secondo luogo, l'osservazione delle attività di educazione ambientale e di educazione alla sostenibilità presso una scuola da 0 ai 3 anni di Valencia si è inserita all'interno di un accesso mediato e concordato al contesto educativo, reso possibile attraverso un confronto preliminare con la coordinatrice pedagogica del servizio; questi primi incontri, infatti, hanno avuto un duplice risultato:

- Consentire una conoscenza iniziale sia dell'impostazione pedagogica che dell'organizzazione della struttura.

⁷³ Sito ufficiale del Jardí Botànic: <http://www.jardibotanic.org/index.php>

- Definire in modo condiviso le condizioni dell'osservazione.

In particolare, sono state individuate due giornate dedicate a delle specifiche attività circa il tema della sostenibilità, che sono state osservate e infatti di seguito si presenta brevemente una descrizione e analisi.

1. La prima attività osservata è stata un laboratorio artistico e creativo, che ha coinvolto una sezione di bambini di due anni. È stato realizzato un murales dedicato al tema del riciclo, tramite l'utilizzo di materiali di scarto, precedentemente raccolti grazie all'aiuto dei genitori e successivamente riutilizzati come elementi compositivi del laboratorio. Questa osservazione ha messo in evidenza un importante limite, da subito evidente, ovvero la disposizione di una limitata autonomia dei bambini rispetto allo svolgimento delle attività e di conseguenza l'importante ruolo di guida svolto dall'adulto; in questo modo, infatti, al centro dell'attività è risultato non tanto il protagonismo dei piccoli, quanto piuttosto l'organizzazione dell'attività e la documentazione dell'esperienza da parte delle educatrici.
2. La seconda attività osservata ha avuto come protagonisti più sezioni di bambini di tre anni; per loro, è stato allestito uno spazio tematico dedicato alla fattoria, articolato in più postazioni interattive ed esplorative, rappresentanti i vari protagonisti principali del tema, come animali, ambienti, azioni e oggetti tipici del contesto agricolo. L'attività è stata organizzata in modo da stimolare grande curiosità e coinvolgimento dei bambini e per questo risulta molto ricca dal punto di vista simbolico e narrativo. Eppure, anche in questo caso, l'osservazione ha evidenziato la partecipazione dei bambini scandita da tempi e modalità rigidi e incentrati soprattutto sulla documentazione dell'esperienza; si ritiene che tutto ciò abbia sicuramente limitato la possibilità di concretizzare un reale protagonismo dei piccoli nell'attività e quindi anche la realizzazione di un'esperienza educativa efficace.

Complessivamente, è possibile affermare che le attività osservate mostrano una chiara intenzionalità educativa rispetto ai temi della sostenibilità e del rispetto dell'ambiente; nonostante ciò, risulta importante evidenziare anche una certa ristrettezza rispetto alle modalità con cui questi temi sono stati tradotti in proposte educative operative, prevalentemente riconducibili a laboratori creativi, artistici e di riciclo. Grazie all'osservazione compiuta, è possibile riconoscere la presenza di una diffusa sensibilità verso l'educazione alla sostenibilità; al tempo stesso, però, l'esperienza permette di sollevare alcuni interrogativi, sia circa la profondità delle esperienze proposte, sia

rispetto alla capacità del personale educativo di tradurre le tematiche della sostenibilità in proposte più ampie, complesse e trasversali, in cui i bambini siano i reali protagonisti.

L'osservazione appena esposta trova una significativa consonanza con quanto emerso dall'analisi dei risultati del questionario somministrato al personale educativo, scolastico e di coordinamento, ovvero il QuEdu, presentata nel settimo capitolo. Infatti, anche dagli educatori italiani è emerso il laboratorio creativo e di riciclo come principale, anzi spesso come unica, tipologia di attività proposta per affrontare le tematiche di educazione alla sostenibilità. Di conseguenza, la breve e puntuale osservazione delle pratiche spagnole non permette di definirle come delle eccezioni del panorama educativo; piuttosto, è possibile affermare che ciò conferma il bisogno di una formazione approfondita, già rilevato nel campione italiano, al fine di rendere i professionisti dell'educazione 0-6 competenti nel tradurre le tematiche di educazione alla sostenibilità ai piccoli in modalità efficaci.

Infine, per quanto riguarda la partecipazione a un laboratorio educativo svolto presso una scuola secondaria, pur collocandosi al di fuori della fascia di età dell'infanzia da 0 ai 6 anni, dimensione principale della presente ricerca, si è ritenuto rilevante osservare e partecipare a queste attività al fine di sviluppare una riflessione più ampia sulle pratiche di educazione alla sostenibilità. Il laboratorio in questione è stato organizzato e condotto dallo psicologo scolastico dell'istituto e si è sviluppato durante tutto l'anno scolastico 2024/2025; in questo modo, è stato possibile per la ricercatrice non solo osservare, ma anche partecipare a più sessioni e più incontri. Le attività osservate si sono articolate in due principali tipologie di intervento, le quali di seguito vengono brevemente descritte e analizzate:

1. La prima attività osservata riguarda un progetto dedicato al ruolo del mediatore: circa quindici studenti provenienti da varie classi del secondo anno della scuola secondaria sono stati coinvolti nel progetto e hanno partecipato in modo attivo; infatti, il gruppo ha preso parte ad un percorso strutturato volto a sviluppare competenze di ascolto, di gestione dei conflitti, di comunicazione efficace e di responsabilità relazionale. In generale, è stato possibile evidenziare un alto livello di partecipazione, di interesse e di coinvolgimento da parte degli studenti, i quali hanno mostrato buone capacità di riflessione, critica e confronto.
2. La seconda tipologia di attività osservata ha coinvolto alcune classi del terzo anno della scuola secondaria riguardo all'intelligenza emotiva. Durante le sessioni, sono state proposte varie attività strutturate in modo semplice, da svolgere o individualmente o in un piccolo gruppo, volte al riconoscimento e nomina delle proprie emozioni, alla distinzione tra emozioni positive e negative e all'acquisizione

di strategie di risoluzione del problema. Anche in questo caso, è emerso un forte coinvolgimento degli studenti, favorendo dinamiche di partecipazione e confronto.

È evidente che queste esperienze non sono direttamente riconducibili all'educazione alla sostenibilità in senso stretto; eppure, nonostante ciò, risultano comunque fortemente pertinenti rispetto ai temi dell'educazione alla pace, della cittadinanza attiva, e quindi coerenti anche con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), in particolare con l'obiettivo 16 "Pace, giustizia e istituzioni solide". In questa prospettiva, il progetto osservato può essere interpretato come una buona pratica di educazione alla sostenibilità, in quanto mostra come questa possa essere declinata anche in percorsi di educazione alla pace, tramite attività di gestione dei conflitti, di responsabilizzazione dei giovani e di cura delle relazioni. In conclusione, si ritiene che la possibilità di osservazione di pratiche educative rivolte a fasce di età differenti abbia rappresentato un elemento significativo per il percorso di ricerca: infatti, questa esperienza ha consentito di ampliare l'orizzonte di osservazione sia rispetto ai contesti educativi, sia rispetto alle tematiche affrontate. In questo modo, l'esperienza si configura come un'occasione ulteriore di riflessione, soprattutto circa le diverse declinazioni dell'educazione alla sostenibilità.

Nel complesso, dopo aver analizzato le buone pratiche osservate, al fine di presentare una corretta interpretazione dell'esperienza in sé e delle relative osservazioni compiute, Si ritiene importante esplicitare anche alcuni limiti che il periodo di ricerca all'estero ha presentato. In primo luogo, non è stato possibile rendere la mobilità internazionale come una fase di lavoro esclusiva, in quanto questa si è svolta in concomitanza con altre fasi della ricerca; questa sovrapposizione ha ovviamente richiesto una costante negoziazione tra i tempi, gli obiettivi e le attività. In secondo luogo, come già anticipato, la durata del periodo all'estero è stata pari a sei mesi, il che ha mostrato una natura ambivalente.

Da una parte, questi mesi si sono rivelati non sufficienti rispetto all'obiettivo di raccogliere ulteriori dati empirici; infatti, è bene specificare che vi è stato un tentativo di somministrare i due questionari rivolti uno al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6 e l'altro ai genitori dei bambini da 0 ai 6 anni, ovviamente tradotti nella lingua spagnola; però, ciò ha prodotto dei risultati molto limitati e quindi non sufficienti o utili per un'analisi dei dati; questo risultato è sicuramente ricollegabile alla difficoltà di accesso alle strutture educative e anche al numero limitato dei contatti consolidati con il territorio. Dall'altra parte, la stessa durata si è rivelata invece più estesa rispetto ai tempi effettivi di alcune attività formative, le quali, infatti, sono state concentrate prevalentemente nel periodo iniziale.

In conclusione, il periodo di mobilità all'estero ha contribuito ad ampliare il campo di confronto interculturale della ricerca, tramite la riflessione e le occasioni di osservazione; in questo

senso, l'esperienza si configura come una componente significativa del percorso di ricerca, in quanto le restituisce una maggiore complessità e una profondità di analisi.

9.4. Riflessioni conclusive

Configurandosi come uno spazio prezioso di approfondimento, di confronto e anche di rielaborazione critica, i sei mesi di mobilità internazionale nell'Universitat de València hanno rappresentato una componente significativa del percorso di ricerca dottorale; infatti, l'esperienza all'estero ha permesso il confronto interculturale, e talvolta anche interdisciplinare, sui temi fondamentali della ricerca, ovvero l'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia, e di conseguenza ha permesso di ampliare lo sguardo con nuove prospettive teoriche.

La partecipazione diretta ad alcune attività educative nel contesto spagnolo si è rivelata come un'occasione unica per l'osservazione delle modalità operative, delle cornici pedagogiche e anche delle pratiche relazionali all'interno dei vari contesti educativi; in questo modo, il confronto con l'estero è risultato utile per un arricchimento delle competenze critiche e di quelle riflessive, nei confronti sia delle pratiche sia delle progettazioni educative.

Allo stesso tempo, però, si rendono evidenti alcuni limiti della mobilità internazionale, legati alla durata del periodo stesso, alla sovrapposizione con alcune fasi della ricerca, e alla difficoltà di realizzare determinate rilevazioni empiriche; avendo restituito un quadro realistico e trasparente dell'esperienza, risulta chiaro come questi limiti non abbiano indebolito il lavoro svolto, piuttosto permettono di restituire il carattere situato e processuale della ricerca, coerente con l'impostazione metodologica della RA.

Accanto a questi limiti, è bene considerare che il periodo di mobilità all'estero ha prodotto anche effetti positivi sul progetto di ricerca: infatti, è stato favorito un confronto interculturale significativo, che ha consentito di osservare differenze e analogie nelle pratiche educative di educazione alla sostenibilità e inoltre ha contribuito ad arricchire la riflessione teorica e la consapevolezza metodologica. In questo senso, l'esperienza di mobilità si rivela come coerente con l'impostazione di RA adottata: difatti, è stato possibile creare uno spazio ulteriore di osservazione e di riflessione, alimentando il dialogo tra l'azione e la rielaborazione critica.

In conclusione, il periodo di mobilità internazionale si è rivelato utile ed efficace per il percorso del progetto di dottorato; infatti, tramite gli stimoli teorici, metodologici e i momenti di osservazione, l'esperienza ha permesso di inquadrare la ricerca con una prospettiva più ampia. Di

conseguenza, i sei mesi presso l'Universitat de València non si sono configurati come un momento isolato della ricerca, bensì come una componente coerente e integrata all'interno del percorso.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca ha indagato il ruolo dei servizi educativi per la fascia di età da 0 ai 6 anni riguardo alle questioni relative all'adozione di uno stile di vita sostenibile da parte della comunità educante e la promozione di una maggiore sensibilizzazione e consapevolezza rispetto alle tematiche urgenti della transizione verde ed ecologica.

La ricerca è stata sviluppata in modo tale da tenere insieme diversi livelli di analisi, ovvero: i quadri teorici e normativi dell'educazione alla sostenibilità; le pratiche osservate nei contesti educativi; le prospettive e i bisogni del personale educativo, scolastico e di coordinamento; la dimensione trasformativa resa possibile nei percorsi di formazione. Di conseguenza, ne è derivata una lettura integrata, in cui l'ambito dell'educazione alla sostenibilità è emerso come una prospettiva di qualità educativa e come un campo di negoziazione di significati tra i protagonisti e i contesti.

Di seguito, si presentano in ordine gli obiettivi raggiunti, i risultati emersi, i limiti, le questioni aperte e le possibili piste future della ricerca.

Gli obiettivi inizialmente prefissati sono stati complessivamente raggiunti:

- 1) In primo luogo, l'indagine ha consentito di rilevare il livello di sensibilità dei professionisti dell'educazione 0–6 rispetto alle principali tematiche del progetto, ovvero la sostenibilità e la transizione ecologica, mettendo dunque in evidenza i correlati bisogni formativi e le relative aree di maggiore criticità e miglioramento.
- 2) In secondo luogo, la collaborazione attivata con il servizio educativo 0–6 coinvolto nel progetto, Il Colibrì, nell'ambito dei nove mesi di stage obbligatorio, si è configurata come un'esperienza significativa e funzionale allo sviluppo della ricerca; infatti, questa opportunità ha reso possibile l'osservazione dei contesti educativi, la partecipazione ai progetti e un'analisi approfondita delle pratiche di educazione alla sostenibilità (sia quelle esplicitamente intenzionali, sia quelle agite in modo implicito). Dunque, è stato possibile valorizzare il contributo dei diversi attori della comunità educante e, in particolare, la circolarità relazionale e dinamica attiva tra la scuola, le famiglie e le realtà del territorio.
- 3) Infine, la ricerca ha portato alla progettazione e alla realizzazione di un modello di sensibilizzazione, informazione e formazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi dell'educazione 0–6, sulle tematiche principali del progetto di ricerca, ovvero l'educazione alla sostenibilità all'interno dei contesti educativi da 0

ai 6 anni. Pertanto, è stato possibile articolare il percorso in tre tipologie di azioni tra loro integrate:

- a. Azioni informative e formative.
- b. Azioni strategiche e collaborative.
- c. Azioni ludiche, didattiche e ricreative.

Dunque, si può affermare che tale modello di formazione abbia rappresentato un esito fondamentale del percorso di ricerca: in primo luogo, perché coniuga la dimensione teorica, quella operativa e quella riflessiva; in secondo luogo, perché oltre a porsi in una prospettiva coerente all'interno del percorso di ricerca-azione e ricerca-formazione, si rivela anche quale strumento di formazione adattabile ad altri contesti educativi.

Nel complesso, i risultati cui si è giunti costituiscono il merito principale della ricerca e permettono di collocare il contributo del presente progetto dottorale su più livelli, in particolare, quello teorico ed empirico.

Sul piano teorico, la ricerca ha prodotto due principali esiti interpretativi:

- In primo luogo, l'analisi teorica del concetto di sostenibilità, l'esame delle cornici normative e lo studio delle buone pratiche educative riconosciute a livello internazionale, europeo e nazionale consentono di mettere in evidenza una progressiva convergenza verso quegli approcci educativi di tipo integrato: infatti, questi superano una visione riduttiva o meramente ambientale della sostenibilità e riconoscono, invece, il ruolo fondativo svolto dalla dimensione etica, di cura, culturale, sociale, relazionale ed educativa per la promozione di percorsi di educazione alla sostenibilità. Dunque, in questa prospettiva, la sostenibilità emerge come un orientamento valoriale e pedagogico che si costruisce attraverso le relazioni, l'attenzione agli ambienti di vita, la responsabilità condivisa e la qualità delle esperienze quotidiane, ponendosi come riferimento trasversale per i servizi educativi 0-6.
- In secondo luogo, il lavoro ha contribuito all'elaborazione di una definizione concettuale dell'educazione alla sostenibilità nella fascia di età 0-6 anni, fondando l'analisi su una prospettiva teorica, etica e pedagogica di tipo multidimensionale e multidisciplinare. Tale definizione dà conto della complessità della sostenibilità, in quanto processo dinamico e circolare, in grado di coinvolgere in modo

interdipendente i diversi contesti educativi e i vari soggetti della comunità educante. In particolare, l'educazione alla sostenibilità viene intesa come un percorso che si sviluppa all'interno della circolarità relazionale che intercorre tra la scuola, le famiglie e le realtà territoriali, valorizzando il contributo specifico di ciascun attore e promuovendo forme di partecipazione e di corresponsabilità educativa. Dunque, questa impostazione consente di superare una concezione settoriale degli interventi e di riconoscere la centralità delle relazioni educative, in quanto spazio privilegiato per la costruzione di significati, pratiche e lo sviluppo di competenze orientate alla sostenibilità, fin dalla più tenera età.

Sul piano empirico, la ricerca ha consentito di esplorare in modo approfondito quelle modalità attraverso cui l'educazione alla sostenibilità viene interpretata e praticata nella quotidianità dei servizi educativi 0–6; dunque, è stato restituito un quadro complesso che ha integrato al contempo osservazioni, partecipazioni, percezioni e rappresentazioni dei diversi attori coinvolti, favorendo una lettura articolata dei processi educativi. Nello specifico, per ciò che ha riguardato nel complesso le varie fasi della ricerca, sono stati raggiunti i seguenti risultati:

- Durante la prima fase, ovvero i nove mesi di stage obbligatorio presso il servizio educativo 0-6 Il Colibri, è emersa una presenza diffusa, ma spesso implicita e non consapevole, della sostenibilità all'interno delle pratiche educative quotidiane e dei progetti specifici. La cura degli ambienti, l'uso consapevole dei materiali, la strutturazione di attività laboratoriali tematiche e la valorizzazione dell'esperienza all'aperto costituiscono delle pratiche ricorrenti, che assumono una maggiore coerenza e continuità quando sono sostenute da un'intenzionalità pedagogica esplicita e condivisa all'interno dell'equipe educativa. In assenza di una progettualità dichiarata e di momenti di riflessione collegiale, tali esperienze tendono, invece, a configurarsi come iniziative episodiche e quindi difficilmente riconoscibili come percorsi educativi strutturati, anche dai professionisti stessi. Inoltre, da questa evidenza è emersa con chiarezza la necessità di un intervento formativo specifico rivolto ai professionisti dei servizi educativi 0-6, finalizzato a sostenere processi di consapevolezza, di attribuzione di senso pedagogico alle pratiche già in atto e di costruzione condivisa di progetti educativi orientati alla sostenibilità.
- Attraverso la somministrazione dei due questionari, il primo rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamenti dei servizi 0-6 e il secondo alle famiglie dei bambini frequentanti asilo nido e scuola dell'infanzia, i dati qualitativi e quantitativi raccolti hanno confermato una diffusa sensibilità rispetto ai valori della sostenibilità

e al ruolo dei servizi educativi 0-6. In modo convergente, è emersa anche una necessità di formazione specifica riguardo alle tematiche principali della sostenibilità, sia in forma esplicita che implicita. Inoltre, la partecipazione delle famiglie è riconosciuta in maniera pressoché uniforme come dimensione cruciale per la costruzione di percorsi educativi coerenti e continuativi, evidenziando l'esigenza di una corresponsabilità educativa tra servizi 0-6 e contesti familiari. Nel complesso, dunque, è emersa in modo concorde la centralità del ruolo dei servizi educativi 0-6, intesi come luoghi strategici di sensibilizzazione, di formazione, di informazione e di promozione di una cultura della sostenibilità, in grado di incidere sulle prospettive e sulle rappresentazioni educative degli adulti e soprattutto in grado di aprire le strade a percorsi di sensibilizzazione, che porterebbero all'adozione di uno stile di vita sostenibile. I risultati di questa seconda fase, se da un lato confermano il potenziale dei servizi educativi 0-6 come luoghi privilegiati per la promozione della sostenibilità, dall'altro mostrano anche come tale ruolo non possa essere affidato alla sola motivazione personale dei professionisti dell'educazione 0-6 o alla sensibilità delle famiglie. L'educazione alla sostenibilità si configura piuttosto come un processo collettivo, condiviso e quindi fortemente dipendente dalle condizioni organizzative, culturali e istituzionali, che ne rendono possibile l'attuazione e la continuità nel tempo. In questo senso, i dati raccolti rafforzano l'idea che l'educazione alla sostenibilità nei servizi educativi 0-6 richieda un investimento sistemico, integrato, capace di sostenere la progettazione, la partecipazione, la riflessività e la corresponsabilità educativa tra i diversi attori della comunità educante.

- Una tappa importante della ricerca risulta essere la messa a punto del percorso formativo KIT della Sostenibilità 0-6, in quanto è stato possibile tradurre i bisogni educativi e formativi emersi nelle fasi precedenti all'interno di un intervento capace di intrecciare momenti di formazione teorica con la formazione pratica. Il percorso progettato e realizzato è stato orientato non solo alla trasmissione di tecniche o informazioni, ma anche a sostenere processi di sensibilizzazione e di riflessione critica sulle tematiche principali della ricerca. In questa prospettiva, la formazione si è rivelata quale strumento prezioso di consapevolezza e, quindi, come un processo in grado di favorire il passaggio dalla dimensione teorica all'adozione di un approccio integrato, sistemico e relazionale. Il percorso formativo è stato complessivamente ben apprezzato dalle partecipanti per la qualità e l'utilità dei contenuti proposti, per la combinazione equilibrata tra momenti teorici e attività

pratiche e per anche l'organizzazione generale dell'intervento. Gli esiti cui si è giunti si riconoscono:

- In una maggiore intenzionalità delle pratiche educative dedicate alla sostenibilità.
- In una crescente attenzione verso la progettazione condivisa e la collaborazione attiva tra la scuola, le famiglie e le realtà territoriali.
- Nell'attivazione di comunità professionali di pratica: laddove il percorso ha favorito il confronto e la co-valutazione, si sono rafforzate quelle condizioni di apprendimento e di collaborazione tra i gruppi educativi e pedagogici dei servizi, in grado quindi di sostenere la continuità della progettazione nel tempo (oltretutto, è stato manifestato un ampio interesse rispetto ai possibili sviluppi futuri del percorso formativo e della ricerca stessa).

Infine, dell'intervento formativo si vuole sottolineare la sua originalità: sia in relazione all'impostazione complessiva del percorso e del progetto di ricerca, sia rispetto alla modalità con cui sono stati integrati contenuti teorici, pratiche educative e momenti di riflessione condivisa. In questa prospettiva, infatti, il valore apportato dal percorso non risiede prioritariamente nei risultati raggiunti e quindi immediatamente misurabili, quanto piuttosto nei processi di trasformazione culturale e pedagogica attivati, che si configurano come esiti progressivi e con ripercussioni rilevabili sul medio-lungo periodo.

- Il periodo di mobilità all'estero ha contribuito in modo significativo all'approfondimento del quadro teorico-metodologico della ricerca, consentendo un confronto sistematico con approcci pedagogici e modelli interpretativi differenti rispetto al contesto nazionale italiano. Tale esperienza ha favorito una rilettura critica degli strumenti di indagine e delle ipotesi di lavoro, rafforzandone la coerenza e la solidità scientifica. Inoltre, le occasioni di confronto con i servizi locali attivi nell'educazione alla sostenibilità hanno permesso di ampliare la prospettiva comparativa, favorendo un affinamento delle categorie di analisi e una maggiore consapevolezza del valore della dimensione internazionale nella costruzione di pratiche educative riflessive e contestualizzate.

In definitiva, tale lavoro di ricerca rappresenta un valido punto di partenza per ulteriori studi e approfondimenti. Pur ritenendo di aver analizzato in modo esaustivo i costrutti fondamentali che

hanno guidato l'intero percorso della ricerca, si è comunque consapevoli della presenza di alcuni limiti e di questioni rimaste aperte, come ad esempio:

1. Le condizioni obbligatoriamente stabilite dal bando di dottorato, ovvero i nove mesi di stage svolti presso il servizio educativo 0–6 Il Colibrì e i sei mesi di mobilità all'estero svolti presso l'Universitat de València, hanno contribuito in modo significativo a definire la forma e la struttura del progetto; al tempo stesso, però, questi vincoli hanno inciso inevitabilmente sul flusso e sull'andamento complessivo della ricerca.
2. La ricerca sul campo è stata condotta all'interno di contesti educativi e formativi reali; di conseguenza, determinati vincoli istituzionali, normativi e anche organizzativi hanno influito in modo significativo sui tempi di realizzazione della ricerca, sull'accessibilità ai servizi e sulla disponibilità dei professionisti dell'educazione 0-6 e delle famiglie a partecipare alle diverse fasi del progetto.
3. I dati qualitativi e quantitativi raccolti, nonostante abbiano fornito informazioni utili e le prospettive preziose dei partecipanti alla ricerca, hanno comunque presentato alcuni limiti, già accennati nei capitoli precedenti; in particolare, di seguito, vengono raggruppati in due categorie:
 - I dati provenienti dall'osservazione sono riferibili solo allo specifico contesto del periodo di stage obbligatorio, svolto presso il servizio educativo 0-6 Il Colibrì, del X Municipio di Roma.
 - I dati provenienti dai due questionari somministrati hanno raccolto le prospettive quasi esclusivamente del territorio romano, elemento che risulta sicuramente positivo in termini di coerenza e rappresentatività del campione, ma che comunque limita la possibilità di trasferire i risultati ad altri contesti territoriali.
4. Per quanto riguarda il percorso di formazione KIT della Sostenibilità 0-6, la sua progettazione e realizzazione, collocate all'interno del triennio di ricerca, sono state necessariamente condizionate dai tempi complessivi del percorso dottorale, secondo una duplice modalità:
 - I. La durata del percorso formativo è stata necessariamente vincolata sia alle condizioni concordate con gli Uffici competenti del Comune di Roma sia ai

tempi dettati dal percorso di dottorato, determinandone una realizzazione pari a dodici ore complessive. Tuttavia, alla luce dei bisogni formativi rilevati, sarebbe stato auspicabile progettare un intervento formativo più articolato e complesso, in grado di rispondere in modo ancora più efficace alle esigenze formative emerse; di conseguenza, ciò si configura come un possibile sviluppo futuro della ricerca e come un ulteriore ambito di approfondimento.

- II. La collocazione temporale del percorso di formazione durante il primo semestre del terzo anno di dottorato non ha reso possibile realizzare una valutazione articolata degli effetti prodotti a medio e lungo termine dalla formazione stessa, in particolare per quanto concerne l'attivazione, l'evoluzione e il consolidamento di processi di riflessione critica e di trasformazione professionale orientati alla sostenibilità.

In definitiva, il progetto di ricerca non aveva l'obiettivo di produrre dei dati che fossero statisticamente generalizzabili; piuttosto, in coerenza con l'impostazione metodologica della ricerca-azione, i risultati ottenuti possono essere interpretati alla luce della specificità dei contesti territoriali, organizzativi e professionali indagati. I limiti sopra esplicitati, lungi dall'indebolire la solidità e la validità della ricerca e dei risultati ottenuti, intendono fornire una chiave di lettura consapevole e rigorosa per l'utilizzo e l'approfondimento del lavoro svolto.

In questa prospettiva, appare opportuno delineare anche alcune possibili piste future della ricerca, le quali possono prendere forma a partire dai risultati raggiunti e dall'impostazione teorico-metodologica della presente tesi. Tra queste, si vuole presentare l'esempio di un progetto specifico, presentato in occasione della Settimana della Scienza – Notte Europea dei Ricercatori e delle Ricercatrici 2025 dell'Università degli Studi Roma Tre⁷⁴, il quale è stato intitolato *Tracciamondi. Il gioco espandibile*. Tale progetto consiste in uno strumento per la progettazione educativa e didattica nei servizi educativi 0–6. È nato dall'incontro tra la presente ricerca e un altro percorso dottorale indirizzato alla progettazione mediante oggetti espandibili; entrambe le ricerche hanno trovato un terreno comune nell'obiettivo di offrire strumenti concreti, flessibili e trasferibili, capaci di sostenere la co-costruzione di percorsi educativi in coerenza sia con le linee di indirizzo per l'educazione e la cura della prima infanzia, sia con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015). Questo strumento è stato pensato per accompagnare il personale

⁷⁴ La Notte Europea dei Ricercatori e delle Ricercatrici 2025, è un evento che da anni celebra la scienza e la ricerca con una serie di attività interattive, mostre, laboratori, portandole tra i cittadini, i giovani e gli studenti. La manifestazione fa parte del progetto [#LEAF](#), acronimo per “**heal thE pIAnet's Future**”, cura il futuro del pianeta, organizzato da Frascati Scienza e promosso dalla Commissione Europea. Nel 2025, è stata organizzata nella settimana dal 20 al 27 settembre. Sito ufficiale della Settimana della Scienza - Notte Europea dei Ricercatori e delle Ricercatrici 2025 dell'Università degli Studi Roma Tre: <https://nottericerca.uniroma3.it>

educativo e scolastico 0-6 nella progettazione intenzionale di esperienze educative che riescano a valorizzare il protagonismo dei bambini in una prospettiva di educazione alla sostenibilità, a partire dall'utilizzo di un oggetto espandibile. Questo dispositivo rappresenta un esempio innovativo per la progettualità nello 0-6, in grado di integrare dimensioni ludiche, riflessive e collaborative, in linea con un approccio sistemico, relazionale e partecipato, indirizzato all'educazione alla sostenibilità. In particolare, dal punto di vista teorico, si presenta come uno strumento sistemico grazie al quale i concetti diventano esperienza, creando ponti tra saperi, culture, contesti e persone. Dal punto di vista metodologico, invece, rappresenta uno strumento progettuale, tramite cui la quotidianità diventa spazio di creatività, collaborazione e scoperta, che valorizza i contributi e sostiene la crescita di persone, gruppi e comunità. Per quanto riguarda la dimensione operativa, questo strumento presenta le caratteristiche necessarie per sostenere le varie dimensioni del lavoro educativo nello 0-6. In particolare, il progetto *Tracciamondi. Il gioco espandibile* si configura come uno strumento didattico articolato; infatti, è composto da:

- Un tabellone, organizzato in un percorso di sei tappe ordinate: Osserva – Esplora – Sperimenta – Approfondisci – Progetta – Condividi.
- Le carte Tracciamondi, le quali propongono alcuni oggetti espandibili da cui partire per strutturare un'attività, ovvero degli elementi reali, comuni, mediatori, rivelatori, multidimensionali, ispiratori e trasformabili.
- Le carte guida: sei mazzi di carte, uno per ogni tappa del tabellone, organizzati per stimolare dimensioni diverse: narrazione, scienza, arte, tecnologia, sostenibilità, natura. Ogni carta propone dei suggerimenti per la conduzione di attività e apre il campo a percorsi sempre nuovi, rendendo l'esperienza aperta, partecipata, espandibile e sostenibile.

L'esempio appena esposto non intende certamente esaurire la molteplicità delle possibili direzioni di approfondimento delle tematiche affrontate nella ricerca, ma si presenta come una pista di sviluppo coerente e promettente, in quanto consente di proseguire l'indagine circa il rapporto tra sostenibilità, progettazione educativa e strumenti operativi e di approfondire ulteriormente il ruolo svolto dai servizi educativi 0-6 e dalla comunità educante, offrendo molteplici occasioni di sperimentazione, valutazione e riflessione per il personale educativo e scolastico.

Di seguito, si presenta uno schema che riassume le varie fasi della ricerca con i risultati ottenuti, integrando anche le possibili piste future della ricerca.



Figura 53. Schema del percorso della ricerca dottorale.

In conclusione, la presente ricerca individua l'educazione alla sostenibilità nei servizi dedicati alla fascia di età da 0 ai 6 anni quale dimensione che interroga la qualità e la responsabilità educative; in questa prospettiva, dunque, sostenibilità significa cura, relazione, giustizia, impegno e appartenenza.

Pur nei limiti riconosciuti, la tesi offre evidenze e orientamenti che possono supportare i professionisti e le comunità educanti nella costruzione di ambienti capaci di affrontare le emergenti sfide del presente. L'auspicio è che tali risultati possano contribuire a consolidare una cultura della sostenibilità sin dalla più tenera età, nel segno di un'educazione orientata alla cura, alla responsabilità e alla possibilità di futuro.

Bibliografia

- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). (2024a). *Coltivare ora il nostro futuro: L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile – Pillole infografiche*.
- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). (2024b). *Coltivare ora il nostro futuro: L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.
- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca azione: Motore di sinergia tra teoria e prassi*. Pitagora Editrice.
- Aluffi Pentini, A. (2021). Il nido come valore sociale. *Social work in a border region*, Bu press, 305-321.
- Aluffi Pentini, A. (2025). *Pedagogia sociale e pedagogia interculturale per l'infanzia*. Pearson.
- Alvarez, C. (2017). *Le leggi naturali del bambino: La nuova rivoluzione dell'educazione*. Mondadori.
- Antón i Rosera, M., Masnou i Piferrer, F., Oller Sánchez, M., Palou Vicens, S., Thió de Pol, C., Fusté Aquilué, S., Llenas Sunyer, P., & Martín Casalderrey, L. (2007). *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Graó.
- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Aznar Minguet, P. & Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación 2009* (extra): 219–237.
- Aznar Minguet, P., Martínez-Agut, M.P., Palacios, B., Piñero, A. & Ull, M. A. (2011). Introducing Sustainability into University Curricula: An Indicator and Baseline Survey of the Views of University Teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research* 17 (2):145–166.

- Bailie, P. E. (2012). *Connecting children to nature: A multiple case study of nature center preschools* [Doctoral dissertation, University of New Hampshire]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://scholars.unh.edu/dissertation/695>
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. UTET Università.
- Bandura, A. (2017). *Disimpegno morale: Come facciamo del male continuando a vivere*. Erickson.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Commissione Europea, Centro Comune di Ricerca (JRC).
- Bilorusky, J. A. (2021a). *Cases and stories of transformative action research. Five decades of collaborative action and learning*. Routledge.
- Bilorusky, J. A. (2021b). *Principles and methods of transformative action research. A half century of living and doing collaborative inquiry*. Routledge.
- Bristol Green Capital Partnerships. (2019). *The Bristol Method: How to bring sustainability to life in the classroom*. https://bristolgreencapital.org/wp-content/uploads/2019/05/27_bristol_method_how_to_bring_sustainability_to_life_in_the_classroom.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. il Mulino.
- Brunelli, M. (2020). *Educazione alla sostenibilità e politiche territoriali in Italia*. FrancoAngeli.
- Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U. Università Cattolica.
- Carnevale, V. (2005). *I sentieri della sostenibilità. Percorsi, tecnologie e didattiche per l'educazione ambientale*. Aracne editrice.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer.
- Carson, R. (2016). *Primavera silenziosa*. Feltrinelli.

- Carson, R. (2024). *Brevi lezioni di meraviglia: Elogio della natura per genitori e figli* (E. Talentino, Illust.). Aboca Edizioni.
- Carson, R. (2024). *Brevi lezioni di meraviglia: Elogio della natura per genitori e figli*. Aboca.
- Carta di Fiuggi. (1997). *Documento conclusivo del Seminario “A scuola per l’ambiente”*.
- Clayton, B., Longhurst, J., & Willmore, C. (2016). *Green Capital: Student Capital. Review of the contribution of Green Capital: Student Capital to Bristol’s year as European Green Capital*. University of the West of England. <https://uwe-repository.worktribe.com/OutputFile/917997>
- CohenMiller, A. & Boivin, N. (2022). *Questions in qualitative social justice research in multicultural contexts*. Routledge.
- Comitato Interministeriale per la Programmazione Economica [CIPE]. (2017). *Delibera n. 108/2017: Approvazione della Strategia Nazionale per lo sviluppo sostenibile*.
- Comitato Interministeriale per la Transizione Ecologica [CITE]. (2023). *Delibera n. 1/2023: Aggiornamento della Strategia nazionale dello sviluppo sostenibile – Articolo 34, Dlgs 152/2006*.
- Conferenza Stato-Regioni (2000). *Linee di indirizzo per una nuova programmazione concertata in materia di Informazione, Formazione ed Educazione Ambientale*. Roma.
- Consiglio dell’Unione Europea. (2022). *Raccomandazione del Consiglio del 16 giugno 2022 relativa all’apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile* (2022/C 243/01). Gazzetta ufficiale dell’Unione europea.
- Coyle, K. J. (2010). *Back to school: Back outside! How outdoor education and outdoor school time create high performance students*. National Wildlife Federation. <https://www.nwf.org/GetOutside/~media/PDFs/Be%20Out%20There/Back%20to%20School%20exec%20sum.ashx>
- Cozzi, F. & Aluffi Pentini, A. (2020). Il luogo in cui viviamo: il nido come ambiente, nell’ambiente e per l’ambiente. *Zeroseiup*, 45-52.
- Cubeddu, F., Picarella, L. & Mangone, E. (2023). De la justicia social a la eco-justicia: nuevas políticas de la sostenibilidad medioambiental hacia el 2030. *Culture della Sostenibilità*, 31(XVI) 150-171.

- Davis, J. (2009). Revealing the research “hole” of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*. 15(2) 227-241.
- Ddl 2527. (2022). *Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*.
- De-Shalit, A. (1995). *Why posterity matters: Environmental policies and future generations*. Routledge.
- Decreto 25 novembre 1994. *Programma di interventi di informazione e di educazione ambientale per il triennio 1994-1996*. G.U. n. 12 del 16 gennaio 1995.
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e natura* (a cura di P. Bairati). Mursia.
- Di Michele, F., & Nottari, L. (2025). *Outdoor education. Una guida pratica per educatori e pedagogisti*. Carocci editore. Tascabili Faber.
- European Commission. (2022). *Learning for the green transition and sustainable development: Staff working document accompanying the proposal for a Council recommendation on learning for environmental sustainability*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/02392>.
- Falcone, F. (2016). *Lavorare con la ricerca azione*. Maggioli Editore.
- Foundation for Environmental Education. (2019). *Changing together: Eco-Schools 1994-2019*. <https://www.ecoschools.global/changingtogether-download>
- Foundation for Environmental Education. (2021). *Learning about Forests (LEAF): Outdoor education activities for schools, using nature as a classroom*. https://static1.squarespace.com/static/552e4b90e4b04315604a6733/t/610275ec17dc51553831dba1/1627551230919/LEAF+Case+Stories_2021.pdf
- Francesco. (2015). *Laudato Si': Sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana.
- Fresco, G. H. (2017). *Montessori: perché no?* Edizioni Il leone verde.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. (2022). *Raccomandazione del consiglio del 16 giugno 2022 relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile*. 2022/C 243/01.

- Giannino, C. (2021). La costruzione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Questione ambientale e nuove economie urbane nella politica di coesione. *Rivista giuridica del Mezzogiorno*, 2(3), 701-723. <https://doi.org/10.1444/101004>
- Giovanazzi, T. (2022). School ReGeneration: A Plan to direct education to the ecological transition. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome I), 127–135. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_12
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Editori Laterza.
- Giovanni, E. & Calvano, G. (2025). Apprendimento permanente come opportunità per il futuro. L'impegno dell'ASvIS e della società civile. In E. Giovannini & G. Calvano (Eds.), *Educazione è Sostenibilità: Connessioni e implicazioni per lo sviluppo sostenibile*, (pp.73-86), FrancoAngeli.
- Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed., pp. 365–380). SAGE Publications.
- Husin, A., Helmi, H., Nengsih, Y. K., & Rendana, M. (2025). Environmental education in schools: sustainability and hope. *Discover Sustainability*, 6(41). <https://doi.org/10.1007/s43621-025-00837-2>
- ISTAT. (2024). *Rapporto SDGs 2024. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*.
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed., pp. 121–138). SAGE Publications.
- Kolleck, N., & Jörgens, H. (2019). Exploring the pathways of influence of education for sustainable development networks: Insights from a social network analysis in Germany. *Environmental Education Research*, 25(11), 1575–1590. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1634231>
- La Camera, F. (2003). *Sviluppo Sostenibile. Origini, teoria e pratica*. Editori Riuniti.
- LabRIEF – Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare. (2013). *P.I.P.P.I. Il Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione – Executive Summary*. Università degli Studi di Padova.

- Learning About Forests. (2017). *The International Network “Learning about Forests” and the 17 Sustainable Development Goals. Teacher’s guide.*
- Legge 28 agosto 1989, n. 305. *Norme in materia di tutela ambientale*. G.U. n. 212 del 11 settembre 1989.
- Legge 8 luglio 1986, n. 349. *Istituzione del Ministero dell'ambiente e norme in materia di danno ambientale*. Supplemento ordinario n. 59 G.U.R.I. 15 luglio 1986, n. 162.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Liverano, G. (2024). The GreenComp model: actions for sustainability training. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(3), 152–175. <https://doi.org/10.36253/form-15628>
- Maathai, W. (2009). *Solo il vento mi piegherà*. RBA Italia.
- Malaguzzi, L. (2024). *Il gioco delle parti. Scritti di Malaguzzi dal 1969 al 1993* (a cura di Q. Borghi). Zeroseiup.
- Marescotti, E. (2000). *Ambiente e pedagogia. Dimensione ambientale, natura e ecologia tra teoria dell’educazione e scuola*. Ricerche pedagogiche.
- Martínez-Agut, M. P. (2010). Los profesionales de la educación infantil en el ámbito educativo español. *Revista DIDAC “Rol de la Universidad en el Siglo XXI”* 55 (abril): 32–40.
- Martínez-Agut, M. P., Ull, M.A. & Aznar Minguet, P. (2014). Education for sustainable development in early childhood education in Spain. Evolution, trends and proposals, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:2, 213-228, DOI: 10.1080/1350293X.2013.783299
- MASE. (2022). *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile 2022*. Ministero dell’Ambiente e della Sicurezza Energetica.

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. RoutledgeFalmer.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. III. (1972). *I limiti dello sviluppo. Rapporto del System Dynamics Group, Massachusetts Institute of Technology (MIT) per il progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità*. Mondadori.
- Michelini, M. C. (2019). Buone prassi in educazione. *Pedagogia Più Didattica*, 5(1), 25-30.
<https://hdl.handle.net/11576/2666615>
- Milani, P. (2022). *I Quaderni di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione – LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova University Press.
- Minischetti, C. & Aluffi Pentini, A. (2024). The protagonism of the child as an instrument of social pedagogy in early childhood education. An experience in a Brazilian educational center. *Revista Eletrônica de Educação* 18(december) 1-14.
- Minischetti, C. (2024a). Awareness and sustainability. An action-research on early childhood educators and parents in the Municipality of Rome. In EAD and WEEC Network, Conference Proceedings: 12th World Environmental Education Congress) (pp. 334-337). Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro - WEEC Network Ets.
- Minischetti, C. (2024b). Verso una cittadinanza eco-sostenibile: Una ricerca-azione per l'educazione, la sensibilizzazione e la connessione ambientale nella prima infanzia. In T. Giovanazzi & M. Parricchi (Eds.), *Prospettive di sostenibilità: Tra responsabilità e cura del pianeta* (pp. 39-46). Zeroseiup.
- Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica. (2017). *Piano per la transizione ecologica*.
- Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica. (2022). *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile 2022*.
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. (2017). *Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile*.
- Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2022). *Decreto Ministeriale n. 351 del 9 aprile 2022: Modalità di attuazione del credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo nel Mezzogiorno*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- Ministero dell'Istruzione & Ministero della Transizione Ecologica. (2022). *Carta per l'educazione alla biodiversità*.
- Ministero dell'Istruzione. (2020). *Guida operativa PTOF: Piano triennale offerta formativa (Versione 1.0)*.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Ambiente. (1996). *Circolare Ministeriale 17 aprile 1996, n. 149*.
- MIUR – MATTM. (2009). *Linee Guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.
- MIUR – MATTM. (2014). *Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*.
- MIUR. (2017). *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Linee pedagogiche 0-6. Decreto legislativo 65 del 2017*.
- MIUR. (2021). *Piano RiGenerazione Scuola*. CM 934/2022.
- Montessori, M. (2008). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. di Susanna Lazzari, R. Cortina.
- Morin, E. & Kern, A. B. (1993). *Terra-Patria*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- ONU. (1987). *Rapporto della Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo: Il futuro di tutti noi (A/42/427)*. Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- ONU. (1992a). *Agenda 21: Programma d'azione per lo sviluppo sostenibile*. Traduzione italiana.
- ONU. (1992b). *Dichiarazione di Rio su Ambiente e Sviluppo*. A/CONF.151/26.
- ONU. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. A/RES/55/2.

- ONU. (2002). *Piano di attuazione del Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile*. A/CONF.199/20. Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile, Johannesburg.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. A/RES/70/1. Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- Orr, D. W. (1990). Environmental education and ecological literacy *Education Digest*, 55(9), 49-53.
- Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Island Press.
- Papa Leone XIV. (2025). *Esortazione apostolica Dilexi te del Santo Padre Leone XIV, sull'amore verso i poveri* (4 ottobre 2025).
- Penso, D. (2023). Outdoor Education. Un orientamento pedagogico *Zeroseiup*, 5, 36-42.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Italia Domani*.
- Pulcini, E. (2020). *Tra cura e giustizia: Le passioni come risorsa sociale*. Bollati Boringhieri.
- Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14(3), 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- Rifkin, J. (2022). *L'età della resilienza: Ripensare l'esistenza su una terra che si rinaturalizza*. Mondadori.
- Ronchi, E. (2018). *La transizione alla green economy*. Edizioni Ambiente.
- Salomone, M. (2013). *La sostenibilità in costruzione. Il ruolo della "green education" nella società verde: essere attori del cambiamento nel XXI secolo*. Scholé Futuro - Istituto per l'ambiente e l'educazione.
- Salonen, A. O., Laininen, E., Hämäläinen, J., & Sterling, S. (2023). A theory of planetary social pedagogy. *Educational Theory*, 73(4), 615–637. <https://doi.org/10.1111/edth.12588>
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori.

- Sato, M. (2020). *Environmental Education: Its Evolution, ESD, Participation and Governance*.
https://ilec.or.jp/ILBMTrainingMaterials/wp-content/uploads/Masahisa-Sato_Environmental-Education_Report_2020.03.07.pdf
- Schweitzer, A. (1994). *Rispetto per la vita*. Claudiana Editrice (ed. or. *Die Ehrfurcht vor dem Leben*, Verlag C.H. Beck, 1966).
- Senato della Repubblica Italiana. (2022). *Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente* (A.C. 3156-B, 7 febbraio 2022) PDF.
<https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01331845.pdf>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Silvestri, M. (2015). Sviluppo sostenibile: un problema di definizione. *Gentes*, 2 (2), 215-219.
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2015-2-215.pdf>
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini Next srl.
- Spínola, H. (2024). Ecocentric and anthropocentric worldviews: Are they incompatible?. *Journal of STEAM Education*, 7(2), 146-158. <https://doi.org/10.55290/steam.1395926>
- Stapp, W. B. (1969). The Concept of Environmental Education. *Environmental Education*, 1(1), 30–31. <https://doi.org/10.1080/00139254.1969.10801479>
- Tal, R. T. (2004). *Community-based environmental education: A case study of teacher–parent collaboration*. *Environmental Education Research*, 10(4), 523–543.
<https://doi.org/10.1080/1350462042000291037>
- Thompson, M., Wallace, L., Ng, S., & Brown, K. (2025). Developing a low-resource, evidence-based early years professional development programme using self-assessment. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1007/s10643-025-01863-5>
- Tonucci, F. (2018). *La città dei bambini. Per una progettazione partecipata*. Laterza.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

- Trombetta, C. & Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione: Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Erickson.
- Úcar, X., Belvis, E., Pineda, P. & Moreno, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4)1-13.
- UNESCO. (1975). *Carta di Belgrado, ottobre 1975*.
- UNESCO. (1977). *Dichiarazione di Tbilisi, ottobre 1977*.
- UNESCO. (1980). *Environmental education in the light of the Tbilisi Conference*.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (J. Delors, Ed.).
- UNESCO. (1997). *Dichiarazione di Salonicco sull'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile* (Versione italiana).
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014: International Implementation Scheme*.
- UNESCO. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*.
- UNESCO. (2017). *Educazione agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: Manuale per educatori*.
- United Nations Economic Commission for Europe. (2005). *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile* (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1). Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica.
- United Nations. (1972). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm, 5-16 June 1972*. (A/CON.48/14/Rev.1).
- United Nations. (2012). *The future we want: Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development, Rio de Janeiro, 20-22 June 2012*.
- University of Bristol. (2020). *Sustainability strategy 2020–2025*. https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/green/documents/policy/strategy-consultation-winter-2020/Sustainability%20Strategy%202020-25_compressed.pdf

- van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782>
- Vilches, A. & Pérez, D. G. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educación*. (no extra)101-122.
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B., Lee-Hammond, L., Lekies, K., Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (2017). Early childhood education for sustainability: the relationship between young children's participation and agency – children and nature. *Early Childhood Education for Sustainability: The Relationship between Young Children's Participation and Agency Children and Nature*, 213-226. <https://doi.org/10.4135/9781526402028.n14>
- Zamberlan, S. (2019). Istruzione: riflessioni sulle “Linee guida educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile”. *Retrieved*, 1-2, 25-30. https://www.academia.edu/93075726/Istruzione_riflessioni_sulle_Linee_guida_educazione_ambientale_per_lo_sviluppo_sostenibile
- Zamorra-Castillo, A.C. & Martínez-Agut, A.P. (2017). Educación y cuidado ético y sostenible: tarea de todos. *Documentación social* (187)91-110.

Sitografia

Di seguito, si riportano i principali siti web consultati a supporto della ricerca:

Ajuntament de València, premio Capital Verde Europea 2024:
<https://www.valencia.es/web/cve/eng/green-valencia>

Alleanza Italiana Sviluppo Sostenibile: <https://asvis.it>

Ama per la scuola, sezione del sito Ama: <https://www.amaroma.it/amaperlascuola/>

Banca dati Good Practices and Reports for the cycles from 2010 to 2021, sito ufficiale dell'Unione Europea:
<https://circabc.europa.eu/ui/group/c6e126de-5b8c-4cd7-8d36-a1978a2a63de/library/ccd5da1b-0756-466d-9403-481de435a554>

Bandiera Blu: <https://www.bandierablu.org/common/aboutus.asp>

Bristol – European Green Capital 2015, sito ufficiale della Commissione dell'Unione Europea:
https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award/winning-cities/bristol-2015_en

Dipartimento Scuola, Lavoro e Formazione professionale del Comune di Roma Capitale:
<https://www.comune.roma.it/web/it/dipartimento-scuola-lavoro-e-formazione-professionale.page>

Eco-Schools: <https://www.eco-schools.it/il-programma>

European Green Capital Award – Inspiration, sito ufficiale della Commisisione dell'Unione Europea: https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award/inspiration_en?prefLang=it#citizen-diaries

FAI – Fondo per l'Ambiente Italiano: <https://fondoambiente.it>

FEE: <https://www.fee.global>

Fondo per l'Ambiente Italiano: <https://fondoambiente.it>

Giardino Botanico di Valencia, Jardí Botànic: <http://www.jardibotanic.org/index.php>

Green Belt Movement: <http://www.greenbeltmovement.org>

Green Key: <https://www.green-key.it>

Immagine Ego vs. Eco: <https://angeloradica.wordpress.com/2015/01/05/la-differenza-fra-ego-e-eco/>

LEAF: <https://www.leaf.global>

Piano RiGenerazione Scuola: <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>

Premio Capitale Verde Europea: https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award_en

Programma P.I.P.P.I.: <https://pippi.unipd.it/mission/>

Rapporto ASviS: <https://asvis.it/rapporto-asvis/>

Servizio Formazione del personale educativo e scolastico del Comune di Roma Capitale: <https://www.comune.roma.it/web/it/dipartimento-scuola-lavoro-e-formazione-professionale-uffici-e-contatti.page?contentId=UFF526322>

Settimana della Scienza - Notte Europea dei Ricercatori e delle Ricercatrici 2025 dell'Università degli Studi Roma Tre: <https://nottericerca.uniroma3.it>

Spighe Verdi: <https://spigheverdi.net>

UNIGEA – Scuola di Alta Formazione per lo Sviluppo Sostenibile: <https://www.unigea.it>

Valencia – European Green Capital 2024, sito ufficiale della Commissione dell'Unione Europea: https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/european-green-capital-award/winning-cities/valencia-2024_en?utm_source=chatgpt.com

Wangari Maathai, vincitrice premio Nobel per la pace nel 2004, sito ufficiale del premio Nobel: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2004/maathai/facts/>

Young Reporters for the Environment: <https://www.eco-schools.it/yre>

Indice delle Figure

Figura 1. Rappresentazioni dei tre pilastri della sostenibilità (Purvis et al., 2019, p. 682).....	16
Figura 2. Settori, competenze e descrittori del GreenComp (Bianchi et al., 2022, pp. 14-15).	31
Figura 3. Rappresentazione visiva del GreenComp (Bianchi et al., 2022, p. 3).	32
Figura 4. Le prospettive per il futuro (ASviS, 2024a, p. 4)	44
Figura 5. Target 5.5 - Parità di genere (ASviS, 2024a, p. 10).....	45
Figura 6. Target 4.3 - Istruzione (ASviS, 2024a, p. 10).....	46
Figura 7. Target 7.2 - Energia (ASviS, 2024a, p. 11).	46
Figura 8. Obiettivo 8.5 - Lavoro (ASviS, 2024a, p. 11).....	47
Figura 9. L'Italia nel contesto europeo: Obiettivo 12 (ASviS, 2024a, p. 7).	48
Figura 10. L'Italia nel contesto europeo: Obiettivo 2 (ASviS, 2024a, p. 7).....	48
Figura 11. Educazione e Formazione: obiettivi e traiettorie (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, p. 45).	54
Figura 12. Informazione e Comunicazione: obiettivi e traiettorie (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2022, p. 46).	55
Figura 13. I sette passi (Foundation for Environmental Education, 2019, p. 36).	64
Figura 14. Ego vs. Eco (https://angeloradica.wordpress.com/2015/01/05/la-differenza-fra-ego-e-eco/).....	86
Figura 15. Il modello multidimensionale del Mondo del Bambino (Milani, 2022, p. 64).....	103
Figura 16. Ciclo della ricerca azione (McNiff & Whitehead, 2002, p. 40).....	116
Figura 17. Modello di RA di McNiff & Whitehead (McNiff & Whitehead, 2002, p. 57).....	119
Figura 18. Grafica della circolarità tra Scuola - Famiglia - Territorio.	143
Figura 19. QuEdu "Indicare il livello di istruzione più alto ottenuto".	156

Figura 20. QuEdu “In quale servizio educativo sta attualmente lavorando?”	157
Figura 21. QuEdu “Nella scuola-servizio educativo dove lavora, sono presenti i bidoni per differenziare le varie tipologie di rifiuti?”	160
Figura 22. QuEdu “Esprima il suo grado di consenso: Frase 1 – Ruolo scuola e Frase 2 – Sensibilizzare i bambini”.	161
Figura 23. QuEdu “Nel servizio dove lavora, nell'ultimo anno scolastico, a proposito di rispetto per la natura e sostenibilità ambientale sono state svolte o programmate alcune iniziative?”....	162
Figura 24. QuEdu “Esprima il suo grado di consenso: Frase 1 - Ruolo scuola e genitori e Frase 2 - Sensibilizzare bambini e genitori”.	164
Figura 25. QuEdu “Nell’ultimo anno scolastico, nella scuola-servizio educativo in cui lavora, sono state svolte o programmate delle attività sui temi della raccolta differenziata e dello sviluppo sostenibile che includessero i genitori?”.	165
Figura 26. QuEdu “È a conoscenza di testi o manuali che affrontano le tematiche della transizione verde, ecologica e inclusiva, della sostenibilità ambientale o del rispetto della natura?”.	169
Figura 27. QuEdu “È a conoscenza dell’Agenda 2030 sottoscritta dall'ONU?”.	170
Figura 28. QuEdu “Ha mai sentito parlare dell'obiettivo 4 dell’Agenda 2030, ovvero ‘Fornire un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti’?”.	171
Figura 29. QuEdu “Le piacerebbe essere più informato su questo documento dell’ONU?”.	172
Figura 30. QuGen “Indicare il livello di istruzione più alto ottenuto”	173
Figura 31. QuGen “Quale è la tua attuale condizione lavorativa?”.	176
Figura 32. QuGen “Ti è mai capitato di includere i tuoi figli nelle pratiche domestiche di raccolta differenziata?”.	177
Figura 33. QuGen “Nelle scuole dei tuoi figli, sono state svolte o programmate delle iniziative relative alla raccolta differenziata e alla sostenibilità ambientale?”.	178
Figura 34. QuGen “Nel complesso, quanto ti ritieni soddisfatto del lavoro didattico che è stato svolto nelle scuole dei tuoi figli sulla raccolta differenziata e sulla sostenibilità?”.	180

Figura 35. QuGen “Nell’ultimo anno scolastico, sono state svolte o programmate attività sui temi della raccolta differenziata o della sostenibilità ambientale?”.	181
Figura 36. QuGen “Nel complesso, rispetto alle attività con i genitori sui temi della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale, quanto ti ritieni soddisfatto?”.	183
Figura 37. QuGen “Ti piacerebbe che le scuole dei tuoi figli fossero più attente alle tematiche della raccolta differenziata e della sostenibilità ambientale organizzando attività che richiedano la partecipazione dei genitori?”.	184
Figura 38. QuGen - Frase 1 “Mi piacerebbe che la scuola promuovesse iniziative sulla Sostenibilità Ambientale soprattutto per i bambini”	187
Figura 39. QuGen - Frase 2 “Mi piacerebbe che la scuola includesse i genitori nelle attività sulla sostenibilità ambientale”.	188
Figura 40. QuGen - Frase 3 “Parteciperei volentieri ad attività extra-scolastiche insieme ai miei figli per sensibilizzare al tema della sostenibilità ambientale”.	189
Figura 41. QuGen - Frase 4 “Parteciperei volentieri ad un corso informativo sulle tematiche della sostenibilità ambientale nella scuola dei miei figli”.	190
Figura 42. QuGen - Frase 5 “Preferirei svolgere insieme ai miei figli attività di tipo creativo sulla transizione ecologica”.	191
Figura 43. QuGen - Frase 6 “Mi piacerebbe che la scuola e le aziende presenti sul territorio collaborassero per favorire una sensibilizzazione alla transizione ecologica”.	192
Figura 44. QuGen “Conosci l'Agenda 2030 sottoscritta dall'ONU?”.	193
Figura 45. QuGen “Ti piacerebbe essere più informato su questo documento dell'ONU?”.	194
Figura 46. Lavoro propedeutico 1 – “Quanto ritiene utili i contenuti didattici?”.	215
Figura 47. Lavoro propedeutico 1 – “Quanto ritiene interessanti gli argomenti e le tematiche affrontati?”.	215
Figura 48. Lavoro propedeutico 2 - "Quanto ritiene interessanti gli argomenti e le tematiche affrontati?"	218
Figura 49. Lavoro propedeutico 2 - "Quanto ritiene utili i contenuti affrontati?".	219

Figura 50. Questionario valutativo finale - utilità.	223
Figura 51. Questionario valutativo finale - "Quanto hai ritenuto interessanti i contenuti proposti?".	224
Figura 52. Questionario valutativo finale - adeguatezza.	225
Figura 53. Schema del percorso della ricerca dottorale.	250

Indice delle Tabelle

Tabella 1. Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015).	26
Tabella 2. Presentazione sintetica dell'articolazione della ricerca.	112
Tabella 3. Riassunto e descrizione delle attività osservate durante il periodo di stage.	139
Tabella 4. Contenuti e sezioni dei questionari.	152
Tabella 5. Distribuzione QuEdu nei Municipi di Roma Capitale.	158
Tabella 6. Distribuzione QuGen nei Municipi di Roma Capitale	174
Tabella 7. KIT Sostenibilità 0-6 - Municipio di appartenenza.....	210

Appendice A. Questionario rivolto al personale educativo, scolastico e di coordinamento dei servizi educativi 0-6

Questionario per educatori e coordinatori sui temi della sostenibilità ambientale

Il presente questionario è parte del Dottorato di Ricerca della dott.ssa Chiara Minischetti, del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. È rivolto agli **educatori**, alle **educatrici** e ai **coordinatori** e alle **coordinatrici** che lavorano in asili nido e servizi per l'infanzia. L'obiettivo sarà quello di rilevare la sensibilità, le opinioni e le abitudini, di chi lavora nei servizi educativi nella fascia da 0 ai 6 anni, rispetto ai temi della sostenibilità ambientale, del rispetto per la natura, della transizione verde ed ecologica. Vi chiediamo di partecipare alla presente indagine, il vostro aiuto e supporto sarà fondamentale per permetterci di portare a termine la nostra ricerca. Partecipando contribuirete a sviluppare una maggiore comprensione del ruolo dell'educazione dell'infanzia nella promozione della sostenibilità ambientale. Il tempo per la compilazione è di circa 10 minuti.

Vi ricordiamo che non esiste una risposta giusta o sbagliata, soprattutto è necessario rispondere a tutte le domande. La partecipazione è totalmente volontaria. Avete il diritto di rifiutare la partecipazione o di interrompere il questionario in qualsiasi momento, senza che ciò comporti alcuna conseguenza. Tutti i dati raccolti saranno trattati in forma anonima e nel pieno rispetto delle normative sulla riservatezza e protezione dei dati personali (GDPR (UE) 2016/679).

Vi ringraziamo fin da ora per la collaborazione!

Cliccando su AVANTI fornisce il suo consenso a partecipare a questa indagine.

Per qualsiasi dubbio o esigenza, questo è il contatto di riferimento: chiara.minischetti@uniroma3.it

* Indica una domanda obbligatoria

Sezione Domande generiche obbligatorie

In questa sezione, verranno poste delle domande per raccogliere dati anagrafici generici.

Q1. Genere: *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Uomo
- ☐ Donna
- ☐ Preferisco non specificare

Q2. Anno di nascita: *

Q3. Dove vive attualmente? Indichi la provincia di residenza. *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Roma
- ☐ Rieti
- ☐ Viterbo
- ☐ Latina
- ☐ Frosinone
- ☐ Altro:

Q4. Se abita nel Comune di Roma, a quale Municipio appartiene?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ I - Centro storico
- ☐ II - Parioli / Nomentano
- ☐ III – Montesacro
- ☐ IV – Tiburtino
- ☐ V - Prenestino / Centocelle
- ☐ VI - Roma delle Torri

- VII - Appio-Latino / Tuscolana / Cinecittà
- VIII - Appia Antica
- IX – Eur
- X - Ostia / Acilia
- XI - Arvalia / Portuense
- XII - Monte Verde
- XIII – Aurelio
- XIV - Monte Mario
- XV - Milvio

Q5. Indicare il livello di istruzione più alto ottenuto *

Contrassegna solo un ovale.

- Diploma di scuola secondaria superiore
- Qualifica professionale
- Laurea triennale
- Master di I livello
- Laurea magistrale
- Master di II livello
- Dottorato
- Altro:

Q6. Specificare il proprio settore/ambito di studio in poche parole.

(Ad esempio, scienze dell'educazione, scienze pedagogiche, eccetera).*

Q7. Da quanto tempo svolge l'attuale professione? (Indicare l'anno d'inizio)*

Q8. In quale servizio educativo sta attualmente lavorando? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Asilo nido

- Scuola dell'infanzia
- Scuola Primaria
- Casa famiglia
- Altro:

Q9. In quale provincia si trova il servizio educativo dove lavora attualmente? *

Contrassegna solo un ovale.

- Roma
- Rieti
- Viterbo
- Latina
- Frosinone
- Altro:

Q10. Se il servizio educativo si trova nel Comune di Roma, a quale Municipio appartiene?

Contrassegna solo un ovale.

- I - Centro storico
- II - Parioli / Nomentano
- III – Montesacro
- IV – Tiburtino
- V - Prenestino / Centocelle
- VI - Roma delle Torri
- VII - Appio-Latino / Tuscolana / Cinecittà
- VIII - Appia Antica
- IX – Eur
- X - Ostia / Acilia
- XI - Arvalia / Portuense
- XII - Monte Verde
- XIII – Aurelio
- XIV - Monte Mario
- XV - Milvio

Q11. Il servizio educativo è a gestione: *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Privata
- ☐ Comunale
- ☐ Statale
- ☐ Altro:

Q12. Se le fa piacere, condivida con noi il nome del Servizio Educativo in cui lavora.

Le ricordiamo che questa informazione NON è obbligatoria.

Sezione sulle abitudini personali relative alla Raccolta Differenziata

In questa sezione, verranno poste delle domande che riguardano le abitudini personali rispetto alla pratica della Raccolta Differenziata. La preghiamo di rispondere in tutta sincerità; non c'è valutazione. Ricordiamo che non esistono risposte giuste o sbagliate.

Q13. Nel suo Comune di residenza, è prevista la Raccolta Differenziata? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ Sì, è obbligatoria
- ☐ No
- ☐ Non lo so

Q14. Ha mai fatto la Raccolta Differenziata A CASA? *ù

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non mi ricordo

Q15. Nell'ultimo mese, ha fatto la Raccolta Differenziata A CASA? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non mi ricordo.

Q16. Quali tipi di rifiuti è solito differenziare IN CASA? *

(Può selezionare più risposte)

- ☐ Carta e Cartone
- ☐ Plastica
- ☐ Vetro
- ☐ Umido o Organico
- ☐ Pile scariche
- ☐ Olio esausto
- ☐ Nessuno

Q17. Trova difficoltà nel differenziare i rifiuti DOMESTICI? *

(Può selezionare più risposte)

- ☐ No, non trovo difficoltà nel differenziare i rifiuti.
- ☐ Sì, i cassonetti sono spesso stracolmi.
- ☐ Sì, ho dubbi su come differenziare alcuni rifiuti.
- ☐ Sì, spesso mancano delle informazioni chiare sugli imballaggi.
- ☐ Sì, non conosco bene tutti i rifiuti che possono essere riciclati.
- ☐ Altro:

Sezione sulle abitudini sul luogo di lavoro rispetto alla pratica della Raccolta Differenziata

In questa sezione, le verranno poste delle domande che riguardano le sue abitudini nel luogo di lavoro rispetto alla pratica della Raccolta Differenziata. La preghiamo di rispondere in tutta sincerità; nessuno a parte il ricercatore saprà del contenuto delle risposte.

Q18. NEL COMUNE IN CUI LAVORA, è prevista la Raccolta Differenziata? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ Sì, è obbligatoria.
- ☐ No
- ☐ Non lo so

Q19. NELLA SCUOLA-SERVIZIO EDUCATIVO DOVE LAVORA, sono presenti i bidoni per differenziare le varie tipologie di rifiuti? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, sono presenti tutti i diversi bidoni.
- ☐ Sì, sono presenti alcuni tipi di bidoni differenziati.
- ☐ No, è presente solo un unico bidone.
- ☐ Non lo so.

Q20. Può indicare quali bidoni per la Raccolta Differenziata sono presenti all'interno del suo LUOGO DI LAVORO? *

(Può selezionare più risposte)

- ☐ Indifferenziata
- ☐ Carta e Cartone
- ☐ Plastica
- ☐ Umido o Organico
- ☐ Vetro
- ☐ Pile scariche
- ☐ Olio esausto
- ☐ Nessuno

Q21. Nell'ultimo mese, le è capitato di differenziare i rifiuti sul LUOGO DI LAVORO? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì

- ☐ No
- ☐ Non mi ricordo.

Q22. Quali tipi di rifiuti è solito differenziare sul LUOGO DI LAVORO? *

(Può selezionare più risposte).

- ☐ Carta e Cartone
- ☐ Plastica
- ☐ Vetro
- ☐ Umido o Organico
- ☐ Pile scariche
- ☐ Olio esausto
- ☐ Nessuno

Q23. Trova difficoltà nel differenziare i rifiuti sul LUOGO DI LAVORO? *

(Può selezionare più risposte).

- ☐ No, non trovo difficoltà nel differenziare i rifiuti, è organizzato tutto molto bene.
- ☐ No, non trovo difficoltà perché non effettuiamo la Raccolta Differenziata.
- ☐ Sì, ho dubbi su come differenziare alcuni rifiuti.
- ☐ Sì, non conosco bene tutti i rifiuti che possono essere riciclati.
- ☐ Sì, spesso mancano delle informazioni chiare sugli imballaggi.
- ☐ Sì, perché ci sono solo pochi cassonetti con cui differenziare.
- ☐ Sì, perché non si rispetta la differenza tra i diversi bidoni.
- ☐ Sì, perché se anche differenzio poi viene gettato tutto in un unico sacco comune.
- ☐ Altro:

Q24. Nell'impossibilità di differenziare i rifiuti A LAVORO, le è mai capitato di portarli via con sé per poi differenziarli?*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non mi ricordo

Le chiediamo di riflettere sulla seguente domanda. Risponda in tutta sincerità. Le ricordiamo che il questionario rimarrà anonimo in ogni suo punto.

Q25. Pensando ora alle sue abitudini rispetto alla Raccolta Differenziata, ritiene che queste coincidano nel luogo di LAVORO e in CASA? *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì *Passa alla domanda 26.*

☐ No *Passa alla domanda 27.*

Se ha risposto Sì

Q26. Se sì, spieghi brevemente come mai ritiene che le sue abitudini della Raccolta Differenziata coincidano tra Casa e Lavoro...*

Passa alla domanda 28.

Se ha risposto No

Q27. Se no, spieghi brevemente come mai ritiene che le sue abitudini della Raccolta Differenziata non coincidano tra Casa e Lavoro...*

Passa alla domanda 28.

Q28. Esprima il suo grado di consenso con la seguente affermazione. *

“La scuola potrebbe avere un ruolo chiave per instaurare un dialogo costruttivo sui cambiamenti necessari per una transizione verde, ecologica e inclusiva.”

Contrassegna solo un ovale.

Per niente	1	2	3	4	5	Tantissimo
☐ ☐ ☐ ☐ ☐						

Q29. Esprima il suo grado di consenso con la seguente affermazione. *

“Sensibilizzare i bambini, già in tenera età, ad adottare stili di vita sostenibili è fondamentale.”

Contrassegna solo un ovale.

Per niente	1	2	3	4	5	Tantissimo
☐ ☐ ☐ ☐ ☐						

Q30. Nel servizio dove lavora, nell'ultimo anno scolastico, a proposito di Rispetto per la natura e Sostenibilità Ambientale sono state svolte o programmate alcune iniziative? * (Ad esempio: laboratori, lavori con materiale riciclato, gite scolastiche, lezioni, eccetera).

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì *Passa alla domanda 31.*
- ☐ No *Passa alla domanda 33.*
- ☐ Non lo so. *Passa alla domanda 33.*

Se ha risposto Sì

Q31. Se sì, può fare alcuni esempi di attività che sono state svolte a proposito della Raccolta Differenziata e della Sostenibilità Ambientale nell'ultimo anno scolastico? *

Q32. Nel complesso, considerando il lavoro didattico che è stato svolto sui temi della Raccolta Differenziata e della Sostenibilità Ambientale, quanto può ritenersi soddisfatto/a?*

Contrassegna solo un ovale.

Per niente 1 2 3 4 5 Tantissimo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Passa alla domanda 35.

Se ha risposto No o Non lo so

Q33. Se ha risposto No o Non lo so, vorrebbe che la scuola dove lavora fosse più attenta a queste tematiche? (Ad esempio, organizzando laboratori, lezioni, gite scolastiche su queste tematiche).*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, mi piacerebbe.
- ☐ No, credo non sia necessario.
- ☐ Non mi interessa se si svolgono attività sulla Raccolta Differenziata.

Q34. Sui temi del Rispetto per la Natura e della Sostenibilità Ambientale, quali attività proporrebbe e svolgerebbe con piacere? Scriva alcuni esempi pratici. *

Passa alla domanda 35.

Sezione sulle attività con i genitori e le famiglie

Q35. Esprima il suo grado di consenso con la seguente affermazione. *

“La scuola di ogni ordine e grado può avere un ruolo chiave per instaurare un dialogo costruttivo CON LE FAMIGLIE sui cambiamenti necessari per una transizione verde, ecologica e inclusiva.”
Contrassegna solo un ovale.

Per niente 1 2 3 4 5 Tantissimo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q36. Esprima il suo grado di consenso con la seguente affermazione. *

“Sensibilizzare i bambini, già in tenera età, e le loro FAMIGLIE ad adottare stili di vita sostenibili è fondamentale.”
Contrassegna solo un ovale.

Per niente 1 2 3 4 5 Tantissimo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q37. Nell'ultimo anno scolastico, nella scuola-servizio educativo in cui lavora, sono state svolte o programmate delle attività sui temi della Raccolta Differenziata e dello Sviluppo Sostenibile che includessero i GENITORI? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì *Passa alla domanda 38.*
- ☐ No *Passa alla domanda 40.*
- ☐ Non lo so *Passa alla domanda 40.*

Se ha risposto Sì

Q38. Se sì, può fare alcuni esempi di attività che sono state svolte CON I GENITORI a proposito della Transizione ecologica e della Sostenibilità Ambientale nell'ultimo anno scolastico? *

Q39. Nel complesso, quanto si ritiene soddisfatto delle attività svolte CON I GENITORI su questi temi? *

Contrassegna solo un ovale.

Per niente 1 2 3 4 5 Tantissimo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Passa alla domanda 42.

Se ha risposto No o Non lo so

Q40. Se ha risposto No o Non lo so, le piacerebbe che la scuola in cui lavora fosse più attenta a queste tematiche e organizzasse delle attività per i GENITORI su tematiche quali Transizione ecologica e Sostenibilità Ambientale? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, mi piacerebbe molto che si organizzino attività del genere con i genitori.
- ☐ No, non credo sia necessario includere anche i genitori.
- ☐ Non mi interessa organizzare e programmare attività anche per i genitori.

Q41. Sui temi della Transizione ecologica e della Sostenibilità Ambientale, quali attività PER I GENITORI proporrebbe e svolgerebbe con piacere? Scriva alcuni esempi pratici. *

Passa alla domanda 42.

Sezione sul ruolo della scuola

Q42. In generale, cosa pensa che la scuola potrebbe fare per favorire la transizione verde, ecologica e inclusiva? Scriva alcuni esempi pratici. *

Q43. Attualmente o nell'ultimo anno scolastico, ricopre o ha ricoperto il ruolo di Coordinatore Pedagogico? Oppure è/è stato coinvolto nelle pratiche di coordinamento del servizio educativo in cui lavora? *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì *Passa alla domanda 44.*

☐ No *Passa alla domanda 46.*

Sezione sulle abitudini di acquisto di prodotti alimentari e ludico/didattici

Consideri le seguenti tipologie di acquisiti che potrebbe aver fatto in qualità di Coordinatore Pedagogico del servizio educativo.

Se non le è mai capitato di dover fare acquisti di questo tipo, passi pure alla sezione successiva.

Q44. Considerando l'acquisto di prodotti ALIMENTARI per il servizio educativo, esprima in una scala da 1 a 5 quanta attenzione pone alle seguenti informazioni:

(1 = nessuna – 5 = moltissima)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	1	2	3	4	5
Provenienza locale o Km 0	☐	☐	☐	☐	☐
Prodotto biologico	☐	☐	☐	☐	☐
Basso impatto ambientale	☐	☐	☐	☐	☐
Animali allevati eticamente	☐	☐	☐	☐	☐
Sostenibilità sociale o impegno comunitario	☐	☐	☐	☐	☐

Q45. Considerando l'acquisto di prodotti LUDICI e DIDATTICI per il servizio educativo, esprima in una scala da 1 a 5 quanta attenzione pone alle seguenti informazioni:

(1 = nessuna – 5 = moltissima)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	1	2	3	4	5
Materiale ecocompatibile (naturali, atossici e privi di sostanze nocive)	☐	☐	☐	☐	☐
Promozione della connessione con la natura	☐	☐	☐	☐	☐
Sviluppo di consapevolezza ambientale	☐	☐	☐	☐	☐
Approccio interdisciplinare e inclusivo	☐	☐	☐	☐	☐

Sezione per consigli di titoli di testi e manuali

Q46. È a conoscenza di testi o manuali che affrontano le tematiche della transizione verde, ecologica e inclusiva, della sostenibilità ambientale o del rispetto della natura? (Sia per professionisti sia indirizzati alla fascia della prima infanzia). *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No

Q47. Potrebbe indicare il titolo di alcuni testi indirizzati ai PROFESSIONISTI che affrontano queste tematiche?

Q48. Potrebbe indicare il titolo di alcuni testi indirizzati alla PRIMA INFANZIA che affrontano queste tematiche?

Sezione su conoscenza Agenda 2030

L' Agenda 2030 è un piano per lo sviluppo sostenibile sottoscritto dai 193 Paesi membri dell'ONU. È composta da 17 obiettivi di sviluppo sostenibile da raggiungere entro il 2030 per garantire un futuro migliore al nostro pianeta.

La preghiamo di rispondere in tutta sincerità. Le ricordiamo che non esistono risposte giuste o sbagliate.

Q49. È a conoscenza dell'Agenda 2030 sottoscritta dall'ONU? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, la conosco bene.
- ☐ Poco, ne ho solo sentito parlare.
- ☐ No, è la prima volta che ne sento parlare.

Q50. Ha mai sentito parlare dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, ovvero “Fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”?*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, la conosco bene.
- ☐ Poco, ne ho solo sentito parlare.
- ☐ No, è la prima volta che ne sento parlare.

Q51. Selezioni le risposte con cui è maggiormente d'accordo; può selezionarne al massimo 3. *

È importante che gli studenti di ogni età acquisiscano conoscenze e competenze necessarie per promuovere...

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ lo sviluppo sostenibile (sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni)
- ☐ i diritti umani
- ☐ l'uguaglianza di genere
- ☐ la cittadinanza globale (senso di appartenenza a una comunità più ampia e ad una comune umanità)
- ☐ la valorizzazione della diversità culturale
- ☐ una cultura di pace e di non violenza
- ☐ stili di vita sostenibili
- ☐ la valorizzazione del contributo della cultura per lo sviluppo sostenibile

Q52. Le piacerebbe essere più informato su questo documento dell'ONU? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, vorrei saperne di più.
- ☐ No, so già tutto ciò che mi serve.
- ☐ No, non mi interessa.

Condivisione dei risultati della ricerca

Si ricorda che i dati rimarranno anonimi.

Q53. Le piacerebbe essere ricontattato per condividere i risultati della ricerca? Se sì, scriva qui sotto il suo indirizzo e-mail.

Appendice B. Testi e manuali rivolti ai professionisti

Di seguito, si presentano i titoli dei testi e manuali forniti dal personale educativo, scolastico e di coordinamento nel QuEdu, rivolti ai professionisti riguardo all'educazione alla sostenibilità:

Carpi, L. (2017). *Educare in Natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Erickson.

Cavallo, R. (2021). *Le parole della Transizione Ecologica Un lessico per l'economia circolare*. Edizioni Ambiente

D'Antone, A. & Parricchi, M. (2021). *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Zeroseiup.

De Tilla, M., Militerni, L. & Veronesi, U. (2016). *Inquinamento ambientale. Riflessioni normative e bioetiche*. Utet Giuridica.

Della Giovampaola, F. (2023). *La cura della terra. Seminare, coltivare, vivere*. Mondadori.

Di Michele, F. & Nottari L. (2025). *Outdoor education. Una guida pratica per educatori e pedagogisti*. Carocci editore.

Diehn, G. (2010). *L'officina verde. 50 fantastici progetti per esplorare le meraviglie del nostro pianeta*. Editoriale Scienza.

Farnè, R., Bortolotti, A. & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci editore.

Gates, B. (2022). *Clima. Come evitare un disastro. Le soluzioni di oggi. Le sfide di domani*. La nave di Teseo.

Han, B. (2022). *Elogio della terra. Un viaggio in giardino*. Nottetempo.

Kocher, U. (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile*. Erickson.

Lanciano, N. (2020). *Strumenti per i giardini del cielo. Strumenti per i giardini del cielo. Materiali per le classi, per i musei, per i parchi, per la formazione degli insegnanti e degli animatori culturali*. Asterios.

Lattarulo, M. & Vandelli, D. (2021). *Laboratori con i materiali naturali. Percorsi e attività in sezione e all'aperto - Scuola dell'infanzia*. Erickson.

- Malavasi, P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. La Scuola SEI.
- Palazzetti, C. (2022). *Educare alla sostenibilità. Contributi per una transizione ecologica della didattica*. WinScuola
- Passafaro, P., Carrus, G. & Pirchio, S. (2010). *I bambini e l'ecologia. Aspetti psicologici dell'educazione ambientale*. Carocci editore.
- Pepe, F. (2025). *Outdoor educazione senza confini. I segreti dell'educazione all'aperto per crescere bambini liberi e indipendenti*. Sperling & Kupfer.
- Salvi, L. (2017). *La terra è la nostra casa. 40 attività per pensare ecologico*. San Paolo Edizioni.
- Schätzing, F. (2022). *Nelle nostre mani. Perché il futuro della Terra dipende da ognuno di noi*. Nord.
- Schenetti, M. (2022). *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Edizioni junior.
- Settimo, G. (2013). *Piccoli ambientalisti crescono. Come insegnare l'ecologia ai bambini*. Red edizioni.
- Valenti, G. (2021). *Favole Cosmiche*. Youcanprint.

Appendice C. Testi rivolti ai bambini da 0 ai 6 anni

Di seguito, si presentano i titoli dei testi e manuali forniti dal personale educativo, scolastico e di coordinamento nel QuEdu, riguardo all'educazione alla sostenibilità rivolti ai bambini da 0 ai 6 anni:

Barducci, L. & Ficarelli, C. (2022). *L'altro*. Pulce.

Barroux (2016). *Dov'è l'elefante?* Clichy.

Barroux (2016). *Dov'è la Stella marina?* Carrousel.

Barroux (2022). *Ti voglio bene, blu*. Babalibri.

Bizouerne, G. & Rodriguez, B. (2021). *Berbabé cura il pianeta*. Terre di Mezzo.

Boujon, C. (2011). *La sedia blu*. Babalibri.

Carle, E. (2022). *Il piccolo seme*. Mondadori.

Freytag, L. & Fabbri, B. (2021). *Il riciclo*. Lapis.

Gervais, B. (2021). *In 4 tempi*. Ippocampo.

Giacone, E. (2020). *Bea per l'ambiente*. AVE.

Gianferrari, M. & Sala, F. (2021). *Come un albero*. Rizzoli.

Giraldo, M. & Bertelle, N. (2021), *Avrò cura di te*. Camelozampa.

Goldie, S. (2008). *Il mio orto*. Editoriale Scienza.

Hughes, E. (2016). *Il piccolo giardiniere*. Settenove.

Jaoui, S., Carminati, C. & Crahay, A. (2021). *Io albero, io bambino*. Lapis.

Köhler, R. (2021). *Possiamo cambiare il mondo. L'educazione civica raccontata ai bambini*.
Mondadori.

Lalleman, O. & Thuillier, E. (2021). *Lupetto salva il pianeta*. Gribaudo.

Lee, S. (2008). *L'onda*. Corraini.

- Lionni, L. (2013). *Guizzino*. Babalibri.
- Maudet, M. (2015). *Io vado?* Babalibri.
- Minhòs Martins, I. (2022). *Cento semi che presero il volo*. Hopi.
- Moore Thomas, S. (2020). *Dal ramo al mare*. EDT-Giralangolo.
- Nava, E., Alfieri, G., Dogi, F. & Luppi, E. (2023). *Cara Terra*. Carthusia.
- Novello, L. & Gaule, M. (2022). *Evviva il riciclo! La raccolta differenziata. Nina e Nello*. Sassi.
- Riello Pera, P. (2014), *Rispettiamo la natura*. Sovera.
- Rizzo, M. (2017). *L'ecologia spiegata ai bambini*. Becco giallo.
- Roncaglia, S. & Bordoni, C. (2020). *Le sei storie salvapianeta*. Gribaudo.
- Sabatini, R. (2024). *Aiutiamo Piumetto a salvare l'ambiente*. Independently published.
- Serrelli, S. (2020). *TEA – E tu vuoi bene alla Terra?* Giunti.
- Techentrup, B. (2021). *Il germoglio che non voleva crescere*. Uovonero.
- Underwood, D. (2021). *Ovunque la natura*. Terre di Mezzo.
- Williams, R. (2021). *Piano piano... Osservare la natura per vivere senza fretta. 50 storie*. Giunti Editore.

Appendice D. Questionario rivolto ai genitori dei bambini da 0 ai 6 anni, frequentanti asilo nido e scuola dell'infanzia

Questionario per i genitori riguardo ai temi della sostenibilità ambientale

Il presente questionario è parte del Dottorato di Ricerca della dott.ssa Chiara Minischetti, del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. È rivolto ai **genitori di bambini** che frequentano gli **asili nido** e le **scuole dell'infanzia**.

L'obiettivo sarà quello di rilevare la sensibilità, le opinioni e le abitudini rispetto ai temi della sostenibilità ambientale.

Vi chiediamo di partecipare alla presente indagine perché **il vostro aiuto sarà fondamentale** per permetterci di portare a termine la nostra ricerca. **La vostra partecipazione è indispensabile** per poter dare valore alla ricerca. Vi ricordiamo che non esiste una risposta giusta o sbagliata e che, soprattutto, è necessario rispondere a tutte le domande.

Il tempo per la compilazione è di circa 10 minuti. Il questionario è in forma del tutto anonima. I dati e le informazioni saranno trattati nel rispetto delle norme in merito di riservatezza e protezione dei dati (GDPR (UE) 2016/679).

Vi ringraziamo fin da ora per la collaborazione!

Cliccando su **AVANTI** dai il tuo consenso a partecipare a questa indagine.

* Indica una domanda obbligatoria

Sezione Domande generiche obbligatorie

Q1. Genere *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Uomo
- ☐ Donna
- ☐ Preferisco non specificare

Q2. Anno di nascita *

Q3. Dove vivi attualmente? *

Indica la provincia di residenza.

- ☐ Roma
- ☐ Rieti
- ☐ Viterbo
- ☐ Latina
- ☐ Frosinone
- ☐ Altro:

Q4. Se abiti nel Comune di Roma, a quale Municipio appartieni?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ I - Centro storico
- ☐ II - Parioli / Nomentano
- ☐ III - Montesacro
- ☐ IV - Tiburtino
- ☐ V - Prenestino / Centocelle

- ☐ VI - Roma delle Torri
- ☐ VII - Appio-Latino / Tuscolana / Cinecittà
- ☐ VIII - Appia Antica
- ☐ IX - Eur
- ☐ X - Ostia / Acilia
- ☐ XI - Arvalia / Portuense
- ☐ XII - Monte Verde
- ☐ XIII - Aurelio
- ☐ XIV - Monte Mario
- ☐ XV – Milvio

Q5. Indicare il livello di istruzione più alto ottenuto *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Licenza media
- ☐ Diploma di scuola superiore
- ☐ Qualifica professionale
- ☐ Laurea
- ☐ Dottorato

Q6. Qual è la tua attuale condizione lavorativa? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Lavoratore dipendente
- ☐ Imprenditore, libero/a professionista, lavoratore autonomo
- ☐ Condizione non lavorativa (casalingo/a, pensionato/a, disoccupato/a)
- ☐ Studente/Studentessa
- ☐ Altro:

Q7. Quanti figli hai? *

Indicare il numero in cifre

Q8. Quanti figli sono iscritti all'asilo nido? *

Indicare il numero in cifre

Q9. Quanti figli sono iscritti alla scuola dell'infanzia? *

Indicare il numero in cifre

Sezione sulle abitudini personali relative alla Raccolta Differenziata

In questa sezione, ti verranno poste delle domande che riguardano le tue abitudini rispetto alla pratica della Raccolta Differenziata.

Ti preghiamo di rispondere in tutta sincerità; non c'è valutazione. Ti ricordiamo che non esistono risposte giuste o sbagliate.

Q10. Nel tuo Comune di residenza è prevista la Raccolta Differenziata? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ Sì, è obbligatoria.
- ☐ No
- ☐ Non lo so

Q11. Hai mai fatto la Raccolta Differenziata a casa? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non mi ricordo

Q12. Nell'ultimo mese, hai fatto la Raccolta Differenziata a casa? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non mi ricordo

Q13. Quali tipi di rifiuti sei solito differenziare in casa? *

Seleziona tutte le voci applicabili

- ☐ Carta e Cartone
- ☐ Plastica
- ☐ Vetro
- ☐ Umido o Organico
- ☐ Pile scariche
- ☐ Olio esausto
- ☐ Nessuno

Q14. Trovi difficoltà nel differenziare i rifiuti? *

Puoi selezionare più risposte

Seleziona tutte le voci applicabili

- ☐ No, non trovo difficoltà nel differenziare i rifiuti.
- ☐ Sì, i cassonetti sono spesso stracolmi.
- ☐ Sì, ho dubbi su come differenziare alcuni rifiuti.
- ☐ Sì, spesso mancano delle informazioni chiare sugli imballaggi.
- ☐ Sì, non conosco bene tutti i rifiuti che possono essere riciclati.
- ☐ Altro:

Q15. Ti è mai capitato di includere i tuoi figli nelle pratiche domestiche di Raccolta Differenziata?

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, ma solo i figli grandi (che hanno più di 6 anni).

- ☐ Sì, includo spesso anche i miei figli più piccoli (che hanno 6 anni o meno).
- ☐ No, solo noi adulti ce ne occupiamo.
- ☐ No, non mi occupo dei rifiuti di casa.
- ☐ Non mi ricordo.

Q16. Nelle scuole frequentate dai tuoi figli, sai se si fa la raccolta differenziata? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, differenziano tutti i tipi di rifiuti.
- ☐ Sì, differenziano alcuni tipi di rifiuti.
- ☐ No, buttano tutto in un unico secchio.
- ☐ Non lo so, non mi è mai capitato di dover differenziare nelle scuole dei miei figli.

Q17. Nelle scuole dei tuoi figli, nell'ultimo anno scolastico sono state svolte o programmate delle iniziative relative alla Raccolta Differenziata e della Sostenibilità Ambientale? (Ad esempio: laboratori, lavori con materiale riciclato, gite scolastiche, lezioni, eccetera).

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì *Passa alla domanda 19.*
- ☐ No *Passa alla domanda 18.*
- ☐ Non lo so *Passa alla domanda 18.*

Se hai risposto No o Non lo so

Q18. Ti piacerebbe che le scuole dei tuoi figli fossero più attente a queste tematiche? (Ad esempio, organizzando per i bambini laboratori, lezioni, gite scolastiche su queste tematiche).

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, mi piacerebbe.
- ☐ No, credo non sia necessario.
- ☐ No, non mi interessa se svolgono attività sulla Raccolta Differenziata e sulla Sostenibilità Ambientale.

Passa alla domanda 21.

Se hai risposto Sì

Q19. Se sì, puoi fare alcuni esempi di attività che sono state svolte o programmate a proposito della Raccolta Differenziata e della Sostenibilità Ambientale nell'ultimo anno scolastico?

Q20. Nel complesso, quanto ti ritieni soddisfatto del lavoro didattico che è stato svolto nelle scuole dei tuoi figli sulla Raccolta Differenziata?

Contrassegna solo un ovale.

Per niente 1 2 3 4 5 Tantissimo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Passa alla domanda 21.

Sezione Attività con i genitori

Q21. Nell'ultimo anno scolastico, sono state svolte o programmate delle attività sui temi della Raccolta Differenziata o della Sostenibilità ambientale che includessero i genitori?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì *Passa alla domanda 22.*
- ☐ No *Passa alla domanda 25.*
- ☐ Non lo so *Passa alla domanda 25.*

Se hai risposto Sì

Q22. Se hai risposto Sì, puoi fare alcuni esempi di queste attività? *

Q23. Hai avuto modo di prendere parte a queste attività? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non mi ricordo

Q24. Nel complesso, rispetto alle attività con i genitori svolte nelle scuole dei tuoi figli sui temi della Raccolta Differenziata e della Sostenibilità Ambientale, quanto ti ritieni soddisfatto?

Contrassegna solo un ovale.

Per niente 1 2 3 4 5 Tantissimo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Passa alla domanda 26.

Se hai risposto No o Non lo so

Q25. Ti piacerebbe che le scuole dei tuoi figli fossero più attente alle tematiche della Raccolta Differenziata e della Sostenibilità Ambientale organizzando delle attività che richiedano la partecipazione dei genitori?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, mi piacerebbe molto partecipare ad un'attività del genere.
- ☐ No, non credo sia necessario includere anche i genitori.
- ☐ Non mi interessa partecipare ad attività su queste tematiche.

Passa alla domanda 26.

Sezione Ruolo della scuola

Ti preghiamo di rispondere in tutta sincerità alle seguenti domande.

Ti ricordiamo che non esistono risposte giuste o sbagliate.

Q26. Credi che la scuola possa avere un ruolo chiave nell'instaurazione di un dialogo costruttivo con le famiglie sui cambiamenti necessari per una transizione verde, ecologica e inclusiva?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No

Q27. Cosa pensi che la scuola potrebbe fare per favorire la transizione verde, ecologica e inclusiva?

*

Fai alcuni esempi pratici.

Q28. Pensando ora alle scuole dei tuoi figli, quanto ti ritieni d'accordo con le seguenti affermazioni?

Contrassegna solo un ovale per riga.

1 = per niente d'accordo

4. = pienamente d'accordo

	1	2	3	4	5
Mi piacerebbe che la scuola promuovesse iniziative sulla Sostenibilità Ambientale soprattutto per i bambini	☐	☐	☐	☐	☐
Mi piacerebbe che la scuola includesse i genitori nelle	☐	☐	☐	☐	☐

attività sulla Sostenibilità Ambientale.

Parteciperei volentieri ad attività extra-scolastiche insieme ai miei figli per sensibilizzare al tema della Sostenibilità Ambientale

☐☐☐☐☐

Parteciperei volentieri ad un corso informativo sulle tematiche della Sostenibilità Ambientale nella scuola dei miei figli

☐☐☐☐☐

Preferirei svolgere insieme ai miei figli attività di tipo creativo sulla Transizione Ecologica

☐☐☐☐☐

1 2 3 4 5

Mi piacerebbe che la scuola e le aziende presenti sul territorio collaborassero per favorire una sensibilizzazione alla transizione ecologica

☐☐☐☐☐

Sezione su conoscenza Agenda 2030

L' Agenda 2030 è un piano per lo sviluppo sostenibile sottoscritto dai 193 Paesi membri dell'ONU. È composta da 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile da raggiungere entro il 2030 per garantire un futuro migliore al nostro pianeta.

Ti preghiamo di rispondere in tutta sincerità. Ti ricordiamo che non esistono risposte giuste o sbagliate.

Q29. Conosci l'Agenda 2030 sottoscritta dall'ONU? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, la conosco bene.
- ☐ Poco, ne ho solo sentito parlare.
- ☐ No, è la prima volta che ne sento parlare.

Q30. Hai mai sentito parlare dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, ovvero “Fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, lo conosco bene.
- ☐ Poco, ne ho solo sentito parlare.

- ☐ No, è la prima volta che ne sento parlare.

Q31. È importante che gli studenti di ogni età acquisiscano conoscenze e competenze necessarie per promuovere...

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ lo sviluppo sostenibile (sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni)
- ☐ i diritti umani
- ☐ l'uguaglianza di genere
- ☐ la cittadinanza globale (senso di appartenenza a una comunità più ampia e ad una comune umanità)
- ☐ la valorizzazione della diversità culturale
- ☐ una cultura di pace e di non violenza
- ☐ stili di vita sostenibili
- ☐ la valorizzazione del contributo della cultura per lo sviluppo sostenibile

Q32. Ti piacerebbe essere più informato su questo documento dell'ONU? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, vorrei saperne di più.
- ☐ No, so già tutto ciò che mi serve.
- ☐ No, non mi interessa.

Condivisione dei risultati della ricerca

Si ricorda che tutti i dati rimarranno anonimi.

Q53. Vorresti essere ricontattato per condividere i risultati della ricerca?

Se sì, scrivi qui sotto il suo indirizzo e-mail.

Appendice E. Lettera di invito per la diffusione e la partecipazione al percorso di formazione KIT della Sostenibilità 0-6

Di seguito, si propone il testo della lettera inviata agli Uffici del Comune di Roma e agli indirizzi dei coordinatori pedagogici dei servizi al fine di diffondere le informazioni circa il percorso KIT della Sostenibilità 0-6 e di raggiungere un buon numero di partecipanti.



KIT della Sostenibilità 0-6

***Un percorso di formazione/informazione e sensibilizzazione
rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale.***

Introduzione

Il progetto “KIT della Sostenibilità 0-6” è un percorso di formazione e informazione per educatori e insegnanti dei servizi educativi 0-6 di Roma Capitale. Si tratta di un percorso di promozione e sensibilizzazione rispetto alle tematiche legate alla sostenibilità ambientale, rivolto a coloro che svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo educativo dei bambini da 0 a 6 anni. Questo progetto si configura come un'iniziativa di informazione per promuovere una maggiore consapevolezza sulle pratiche sostenibili nel contesto dei servizi educativi.

Obiettivi del progetto

Il progetto in questione ha i seguenti obiettivi:

1. **Aumentare la sensibilità e la consapevolezza** nel personale educativo e scolastico riguardo alle tematiche della sostenibilità ambientale, promuovendo l'integrazione di pratiche sostenibili nelle attività educative quotidiane.
2. **Valorizzare le buone pratiche esistenti**, supportando educatori e insegnanti nel riconoscere e comprendere che molte delle pratiche già implementate nel quotidiano sono in realtà orientate alla sostenibilità, anche se non sempre percepite come tali. L'obiettivo è rendere queste azioni abituali delle consapevoli buone pratiche di sostenibilità, favorendone un utilizzo più strutturato e intenzionale.
3. **Coinvolgimento attivo del personale educativo**: promuovendo la collaborazione tra educatori e insegnanti per sviluppare una visione condivisa della sostenibilità, rafforzando il senso di comunità e di responsabilità collettiva verso queste tematiche.
4. **Sostenibilità oltre i servizi educativi: bambini, genitori e quartiere**: promuovendo un modello educativo con cui il personale educativo e scolastico possa orientare i bambini verso comportamenti sostenibili, coinvolgendo attivamente anche i genitori e la comunità locale. L'obiettivo è creare un percorso condiviso in cui la sostenibilità diventi parte integrante non solo della vita scolastica, ma anche di quella familiare e del territorio.
5. **Sostegno alle politiche locali**: allineando le attività educative agli obiettivi dell'Agenda 2030, e promuovendo una cultura della sostenibilità nelle giovani famiglie e nel contesto locale.

Metodologia

Questo percorso si svolgerà interamente in modalità online, garantendo flessibilità e accessibilità per tutti i partecipanti. Il percorso complessivo sarà di 12 ore, di cui 8 ore dedicate agli incontri online sincroni e 4 ore riservate al lavoro propedeutico da svolgere in aula.

Gli incontri online saranno articolati in quattro sessioni, con cadenza mensile, distribuiti tra febbraio e maggio 2025. Durante le 4 ore di lavoro autonomo, il personale educativo e scolastico potrà applicare le tematiche affrontate nella pratica educativa, implementando buone pratiche di sostenibilità nelle attività quotidiane dei servizi educativi 0-6.

Questo approccio consente di bilanciare i momenti di apprendimento online con fasi di sperimentazione pratica, garantendo un'esperienza di sensibilizzazione flessibile e completa e permettendo momenti di riflessione condivisa.

Modalità di svolgimento

- **Durata:** Il progetto avrà una durata complessiva di 12 ore, di cui 8 ore online in modalità sincrona e 4 ore dedicate alla preparazione e alla realizzazione delle attività da svolgere in aula.
- **Struttura degli incontri:**
 1. **Primo incontro:** *“L'Agenda 2030: la sostenibilità nei servizi 0-6 dalla teoria alla pratica”* (2 ore). L'incontro introduttivo si concentrerà in primis sulla spiegazione del presente percorso; in secundis, sulle tematiche principali, quali la sostenibilità, il rispetto per l'ambiente, la transizione verde e l'Agenda 2030 con i suoi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Verranno proposti alcuni esempi di attività da svolgere in classe o all'aperto a misura di bambino, incentrate sugli argomenti approfonditi.
 2. **Secondo incontro:** *“L'Agenda 2030 per le famiglie: una guida alle scelte sostenibili”* (2 ore). L'intento di questo incontro è di sostenere i servizi educativi nel coinvolgimento della famiglia, in quanto principale ambiente educativo, nelle tematiche della sostenibilità, del rispetto per l'ambiente e dell'ecologia mentale. Si proporranno alcuni esempi virtuosi di attività e verranno consegnati materiali e schede occorrenti per il lavoro propedeutico.
 3. **Terzo incontro:** *“La sostenibilità per il quartiere: dai servizi 0-6 alla comunità”* (2 ore). L'incontro verterà sull'approfondimento del ruolo dell'ambiente locale nell'educazione alla sostenibilità; verrà promossa l'importanza della collaborazione tra i servizi educativi 0-6 e la comunità locale. Infine, verranno fornite proposte e consigli per sensibilizzare alla cooperazione con le realtà del quartiere.
 4. **Quarto Incontro:** *“Conclusione e chiusura dei lavori”* (2 ore). L'incontro conclusivo verrà dedicato alla restituzione delle esperienze e alla condivisione delle riflessioni finali sul percorso svolto.
- **Partecipazione:**
 - È necessario che ciascun servizio educativo coinvolga almeno 2-3 educatori o insegnanti, in rappresentanza dell'intero gruppo educativo/collegio docenti, in modo da garantire un percorso condiviso e partecipato.
 - È essenziale una presenza continua e assidua a tutti gli incontri online e lo svolgimento delle attività propedeutiche. Saranno predisposti gli attestati di partecipazione, per i quali è obbligatorio partecipare attivamente ad almeno 3 incontri online su 4.
- **Valutazione:** Durante il percorso, verranno forniti i materiali didattici utilizzati; inoltre, saranno date alcune consegne tra un incontro e il successivo volte a garantire il monitoraggio delle attività propedeutiche, il personale educativo e scolastico avrà la possibilità di prendere nota del lavoro autonomo svolto in aula.

Iscrizioni

Per partecipare, è necessario iscriversi tramite link apposito. Dopo aver completato la procedura di iscrizione, solo coloro che riceveranno una conferma via email potranno accedere ufficialmente al

progetto. Il numero massimo di partecipanti è fissato a 100 (cento) persone, per garantire una gestione efficace e interattiva degli incontri online.

Conclusioni

Il progetto “*KIT della Sostenibilità 0-6*” rappresenta un’opportunità significativa per il personale educativo e scolastico dei servizi educativi 0-6 di Roma Capitale per esplorare e consolidare pratiche di sostenibilità ambientale e sociale. Attraverso questo percorso, non solo si intende promuovere una maggiore consapevolezza e sensibilizzazione, ma si vuole fornire strumenti pratici per integrare la sostenibilità nelle attività educative quotidiane, valorizzando anche le esperienze virtuose già esistenti e consolidate nei servizi 0-6. La partecipazione attiva a questo progetto è necessaria ed essenziale per contribuire alla costruzione di una comunità educativa più consapevole e impegnata verso il rispetto dell’ambiente e la responsabilità sociale, promuovendo un processo di transizione verde ed ecologica che coinvolga non solo i bambini, ma anche le famiglie e il territorio locale. Grazie alla collaborazione attiva, il progetto potrà orientare positivamente il percorso educativo della fascia 0-6 anni, allineandosi agli obiettivi dell’Agenda 2030 e preparando le nuove generazioni a un futuro più sostenibile.

Contatti di riferimento:

Chiara Minischetti, Dottoranda di ricerca presso l’Università degli Studi Roma Tre
Email: chiara.minischetti@uniroma3.it

Docente Tutor: prof.ssa Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Email: anna.aluffipentini@uniroma3.it

IPOTESI DI CALENDARIO

1° Incontro: LUNEDÌ 10 febbraio

2° Incontro: LUNEDÌ 10 marzo

3° Incontro: LUNEDÌ 07 aprile

4° Incontro: LUNEDÌ 12 maggio

Gli incontri saranno programmati in orario pomeridiano, tra le 17:00 e le 19:00, in modo da permettere al personale educativo e scolastico di non rinunciare agli impegni lavorativi.

Per praticità, gli incontri saranno gestiti tramite piattaforma Teams, per cui non è necessario avere un account collegato.

Appendice F. Materiali didattici del primo incontro online di formazione

Il KIT della sostenibilità 0-6

Un percorso di formazione/informazione e sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale

Chiara Minischetti - chiara.minischetti@uniroma3.it
Dottoranda di Ricerca
Università Degli Studi Roma Tre - Dipartimento Scienze della Formazione



1



Primo incontro

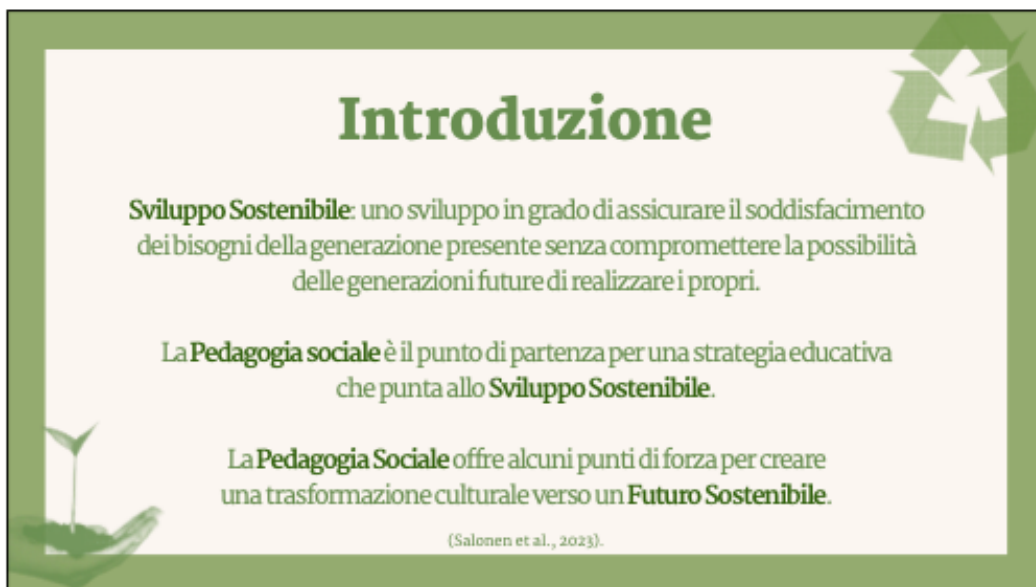
**“L’Agenda 2030:
la sostenibilità nei
servizi educative 0-6
dalla teoria
alla pratica”**

10 febbraio 2025
17:00-19:00

2



3



4

Planetary Approach



Supera il confine tra umano e non umano.

Sottolinea che le **persone**, le **comunità**, le **economie** e le **società** sono tutte incorporate nella biosfera.

Si basa su una **visione socio-ecologica** del mondo.

È associato ai processi di trasformazione culturale.



(Salonen et al., 2023)

5

Agenda 2030



• 2015: 193 paesi membri dell'ONU

• **Obiettivo:**

raggiungere 17 Obiettivi entro il 2030 – 169 Traguardi

• **3 Dimensioni:**

– Crescita economica – Inclusione sociale – Tutela dell'ambiente

• **5 concetti chiave:**

1. **Persone.** Eliminare fame e povertà, garantire dignità e uguaglianza.
2. **Prosperità.** Garantire vite prospere e piene in armonia con la natura.
3. **Pace.** Promuovere società pacifiche, giuste e inclusive.
4. **Partnership.** Implementare l'Agenda attraverso solide partnership.
5. **Pianeta.** Proteggere le risorse naturali e il clima del pianeta per le generazioni future.

6

Agenda 2030



3 Dimensioni:
- Crescita economica - Inclusione sociale - Tutela dell'ambiente

5 concetti chiave:

1. **Persone.** Eliminare fame e povertà, garantire dignità e uguaglianza.
2. **Prosperità.** Garantire vite prospere e piene in armonia con la natura.
3. **Pace.** Promuovere società pacifiche, giuste e inclusive.
4. **Partnership.** Implementare l'Agenda attraverso solide partnership.
5. **Pianeta.** Proteggere le risorse naturali e il clima del pianeta per le generazioni future.

7

Agenda 2030



5 CONCETTI CHIAVE :

1. **Persone.** Eliminare fame e povertà, garantire dignità e uguaglianza.
2. **Pianeta.** Proteggere le risorse naturali e il clima del pianeta per le generazioni future.
3. **Prosperità.** Garantire vite prospere e piene in armonia con la natura.
4. **Pace.** Promuovere società pacifiche, giuste e inclusive.
5. **Partnership.** Implementare l'Agenda attraverso solide partnership.

8



9

L'**educazione**, compresa anche quella dell'infanzia, è considerata la grande speranza con cui si può fermare la distruzione antropocenica e creare un futuro più sostenibile (UNESCO, 2005).

Il passaggio a un futuro sostenibile è una questione **urgente**.
Gli educatori della prima infanzia svolgono un ruolo significativo: incoraggiare i bambini a prendere decisioni responsabili mentre svolgono azioni individuali e collettive per il cambiamento sostenibile (Bahtić et al., 2020).

Gli istituzioni educative, in collaborazione con altri soggetti interessati (organizzazioni della società civile, mondo accademico e settore privato) sono considerati **agenti essenziali** per affrontare la sfida della sostenibilità (UN, 2012); la loro missione è la **costruzione di competenze chiave** attraverso l'insegnamento e l'apprendimento (UNESCO, 2020; Gazzetta del Consiglio dell'Unione Europea, 2022).

10

Introduzione

Il “KIT della Sostenibilità 0-6” nasce con l'obiettivo di coinvolgere
Bambini, Genitori e il Quartiere
in attività che promuovano
la sostenibilità e la consapevolezza ambientale.

PERCORSO DI SENSIBILIZZAZIONE

Attraverso questo Kit, vi proponiamo delle attività educative
che abbracciano i principi della sostenibilità, ispirate
alle **Giornate Mondiali** riconosciute in Italia, e che coinvolgono la
comunità educante in un percorso di cambiamento positivo.

11



Perché Bambini, Genitori e Quartiere?

Bambini

I bambini sono i protagonisti della scuola e ogni attività deve essere pensata per renderli attivi partecipanti. La sostenibilità è un valore che deve essere trasmesso fin dalla giovane età, promuovendo una coscienza ecologica e un senso di responsabilità verso l'ambiente e la società.

Genitori

Coinvolgere i genitori è essenziale per garantire che ciò che i bambini apprendono a scuola possa essere rafforzato e continuato anche a casa. I genitori giocano un ruolo chiave e la loro partecipazione alle attività scolastiche crea una sinergia educativa tra scuola e famiglia, favorendo un apprendimento completo e duraturo.

Quartiere

La scuola lavora con e per il quartiere, e viceversa. Collaborare con il quartiere favorisce la promozione dello sviluppo sostenibile locale, creando reti di supporto e rafforzando il senso di comunità. Integrando la sostenibilità nella vita quotidiana del quartiere, la scuola si dimostra come punto di riferimento per il futuro sostenibile.

12

L'Agenda 2030 e gli Obiettivi

Prendiamo in considerazione tre **Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS)** fondamentali, che analizziamo e per i quali proporremo alcune **attività replicabili**.

Questi obiettivi guideranno le attività proposte, aiutando i bambini e le loro famiglie a diventare parte attiva nel cambiamento verso un futuro più sostenibile.



Pace, giustizia e istituzioni forti - OSS 16:
Promuovere una cultura di pace e collaborazione, coinvolgendo i bambini in attività che favoriscano l'inclusione e il rispetto reciproco.



Lotta contro il cambiamento climatico OSS 13:
Educare i bambini alla protezione del nostro pianeta, sensibilizzandoli sugli effetti del cambiamento climatico e sull'importanza di adottare comportamenti ecologici.

13

Approfondimento...



Obiettivo 16: Pace, giustizia e istituzioni solide

Promuovere società pacifiche e più inclusive per uno sviluppo sostenibile.

Gli Stati si impegnano a offrire l'accesso alla giustizia senza discriminazioni e a creare organismi efficienti, responsabili e inclusivi a tutti i livelli.

14

Approfondimento...



Obiettivo 13: Lotta contro il cambiamento climatico

Adottare misure urgenti per combattere il cambiamento climatico e le sue conseguenze:

- rafforzare la resilienza e la capacità di adattamento ai rischi legati al clima e ai disastri naturali;
- integrare le misure di contrasto ai cambiamenti climatici in tutte le politiche;
- migliorare l'istruzione, la sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale riguardo i cambiamenti climatici e i relativi impatti.

15

Attività con i bambini



13 Novembre:
"Giornata Mondiale della Gentilezza"

20 Maggio:
"Giornata Mondiale delle Api"



16

13 Novembre: “Giornata Mondiale della Gentilezza”

DESCRIZIONE

Il 13 novembre si celebra in tutto il mondo la **Giornata della Gentilezza** con l'obiettivo di **promuoverne il potere positivo verso gli altri e verso se stessi**. La data del 13 novembre è stata scelta perché ricorda il giorno d'inizio della conferenza del **World Kindness Movement** svoltasi a Tokyo nel 1997, che portò alla firma della **Dichiarazione della Gentilezza**.

Obiettivo:

Insegnare ai bambini l'importanza della gentilezza nelle interazioni quotidiane, promuovendo un ambiente scolastico più inclusivo e sereno. Attraverso il gioco e l'apprendimento attivo, i bambini svilupperanno competenze sociali fondamentali come il rispetto, l'empatia e la cooperazione.



Bambini



17

13 Novembre: “Giornata Mondiale della Gentilezza”

Obiettivi delle attività:

1. Promuovere la cultura della pace e del rispetto reciproco.
2. Sviluppare competenze sociali ed emotive.
3. Incoraggiare l'autonomia e la responsabilità.
4. Collegare l'apprendimento alla vita reale.

Queste attività aiutano i bambini a praticare e interiorizzare i comportamenti gentili in modo ludico e coinvolgente.

Bambini



18

13 Novembre: “Giornata Mondiale della Gentilezza”

Bambini



ATTIVITÀ 1

Le parole della gentilezza:

- Introduzione delle parole della gentilezza:
- Prego, Grazie, Scusa, Permessi, Per favore, Posso?
- I bambini imparano queste parole attraverso una **filastrocca**, una **poesia**, o una **canzone** divertente e coinvolgente, che li aiuti a memorizzarle e usarle nella vita di tutti i giorni.

19

13 Novembre: “Giornata Mondiale della Gentilezza”

Bambini



STRUMENTI ATTIVITÀ 1



Canzone
della gentilezza
per bambini
[Link](#)

FILASTROCCA DELLA GENTILEZZA

Grazie, scusa, per favore:
che magnifiche parole!
Se le metti pure insieme
ad azioni che fan bene,
a un sorriso, a una carezza:
questa è vera gentilezza.
Mi permetti? Faccia pure!
Le dispiace? No, è un piacere!
Poche, semplici parole,
che alla bocca porta il cuore.
Vedrai, è facile impararle,
fanne uso in quantità,
a chiunque tu puoi darle
per portar serenità.

20

13 Novembre: "Giornata Mondiale della Gentilezza"

ATTIVITÀ 2

Il dado della gentilezza:

- Costruzione di un **dado** insieme ai bambini, ogni faccia viene ricollegata a una delle parole della gentilezza attraverso un simbolo o un colore.
- Ogni parola è accompagnata da **un'azione gentile** corrispondente.
- I bambini lanceranno il dado uno alla volta e dovranno eseguire l'azione corrispondente alla faccia.

Bambini

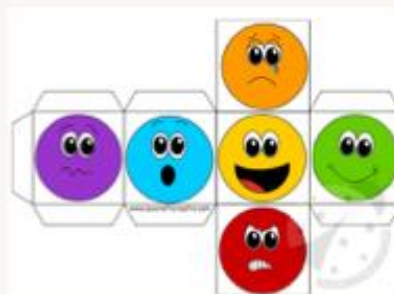


21

13 Novembre: "Giornata Mondiale della Gentilezza"

STRUMENTI ATTIVITÀ 2

Materiale per costruire il
CUBO DELLA GENTILEZZA
[Link](#)



Bambini



22

Attività con i bambini



13 Novembre:
"Giornata Mondiale della Gentilezza"

20 Maggio:
"Giornata Mondiale delle Api"



23

20 Maggio: "Giornata Mondiale delle Api"

DESCRIZIONE

La **Giornata mondiale delle api** è una giornata internazionale, che si celebra il 20 maggio di ogni anno, volta a sensibilizzare l'opinione pubblica sull'**importanza** degli impollinatori, sulle **minacce** che affrontano e sul loro **contributo** allo sviluppo sostenibile.

Obiettivo:

Sensibilizzare i bambini sull'importanza delle api per l'ecosistema e l'agricoltura, promuovendo il rispetto per la natura e incoraggiando comportamenti ecologici.

Attraverso attività pratiche e creative, i bambini impareranno come le api contribuiscono alla biodiversità e alla sostenibilità ambientale.



Bambini



24

20 Maggio: “Giornata Mondiale delle Api”

Bambini



Obiettivi delle attività:

1. Insegnare l'importanza della biodiversità;
2. Promuovere comportamenti ecologici;
3. Coltivare la creatività e la manualità;
4. Collegare l'apprendimento alla vita reale.



25

20 Maggio: “Giornata Mondiale delle Api”

Bambini



Albo illustrato

ATTIVITÀ 1

1 - Le api e la natura:

- Introduzione alle api attraverso la lettura di un **albo illustrato** che spieghi la vita delle api e il loro ruolo cruciale nell'impollinazione e nella produzione di cibo.



26

30/07/2021

20 Maggio: “Giornata Mondiale delle Api”

Bambini



ATTIVITÀ 2

2. Hotel per insetti:

- I bambini, insieme agli insegnanti, costruiscono un **hotel per insetti**, utilizzando materiali naturali come legno, canne di bambù e pigne. Questo rifugio sicuro per api e altri insetti impollinatori contribuisce a sostenere la biodiversità nel giardino della scuola o nel quartiere.

Hotel degli insetti



27

20 Maggio: “Giornata Mondiale delle Api”

Bambini



ATTIVITÀ 3

Fiori di riciclo:

- Creazione di fiori con materiali di riciclo, decorandoli con colori vivaci. Questi fiori simbolici rappresentano il cibo per le api e saranno usati per decorare l'area intorno all'hotel per insetti. Ogni bambino può “piantare” il proprio fiore vicino all'hotel, creando un giardino simbolico che celebra la natura e le api.

Fiori di riciclo



28

20 Maggio: “Giornata Mondiale delle Api”

Bambini



ATTIVITÀ 4

Il mio alveare:

- Creazione del proprio alveare utilizzando un cartoncino dalla forma ottagonale, della pasta corta e la colla vinilica colorata di giallo con la tempera.

Alveare di pasta



29

Conclusioni



Il progetto “**KIT della Sostenibilità 0-6**” rappresenta un'opportunità unica per integrare l'educazione alla sostenibilità nel percorso educativo dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia, coinvolgendo innanzitutto i bambini.

Attraverso attività che promuovono il raggiungimento degli **Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030**, stiamo costruendo le basi per una generazione più consapevole e responsabile.

La sostenibilità non è solo un concetto teorico, ma una pratica quotidiana che deve essere vissuta e condivisa. Coinvolgendo i **bambini** fin da piccoli, stiamo piantando i semi di un cambiamento positivo che crescerà nel tempo.

30

Verso una programmazione consapevole & sostenibile

Attività consolidate -> Buone pratiche

31

Invitiamo tutti a continuare su questa strada, rendendo la sostenibilità parte integrante della vita scolastica e della comunità, e a vedere ogni giornata come un'opportunità per fare la differenza.

Grazie!



Chiara Minischetti - chiara.minischetti@uniroma3.it
Dottoranda di Ricerca

Università Degli Studi Roma Tre - Dipartimento Scienze della Formazione

32

Appendice G. Lavoro propedeutico 1

Percorso KIT della Sostenibilità 0-6

Condivisione delle esperienze

Questo modulo è stato progettato per raccogliere informazioni sulle attività svolte nell'ambito delle ore propedeutiche del percorso “**KIT della Sostenibilità 0-6**. Un percorso di formazione/informazione e sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale”.

Le informazioni condivise saranno utilizzate per analizzare le buone pratiche e individuare possibili aree di miglioramento, al fine di supportare il lavoro educativo e migliorare la qualità del percorso.

Siete pregati di rispondere solo dopo aver seguito il **primo incontro del percorso** – lunedì 10 febbraio 17:00 - 19:00. In caso di assenza, si raccomanda di recuperare la registrazione tramite il link condiviso.

Rispondere solo dopo aver svolto l'attività di cui si rende conto in questo form.

Con la compilazione di questo Form viene calcolata 1h di Lavoro Propedeutico del Percorso.

* Indica una domanda obbligatoria

Sezione dati generali

Q1. Nome *

Q2. Cognome *

Q3. Email di riferimento *

Q4. Scuola di appartenenza *

Q5. Età della sezione che ha partecipato all'attività *

Contrassegna solo un ovale.

☐ 0-3

☐ 3-6

Sezione Descrizione dettagliata dell'attività

Descriva in modo dettagliato l'attività che ha realizzato con i bambini, ispirandosi ai contenuti trattati nel primo incontro online **“L’Agenda 2030: la sostenibilità nei servizi 0-6 dalla teoria alla pratica”** di lunedì 10 febbraio 2025 - h 17:00 - 19:00.

Racconti ogni fase e condivida foto, materiali, o documentazione che possano aiutare a comprendere meglio il suo lavoro.

Q6. Quali tematiche sono state sviluppate durante l'attività?*

Indicare al massimo 5 parole chiave.

Q7. Quali sono gli obiettivi principali? *

Elencarne almeno 3.

Q8. Come ha organizzato e realizzato l'attività? *

Descriva i passaggi principali (per punti) e come ha coinvolto i bambini.

Q9. Quali materiali ha utilizzato? *

Q10. Alleghi SOLO UNA foto dell'attività e del materiale.

Si prega di oscurare i volti dei bambini.

Sezione Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030

Q11. Selezioni UN Obiettivo di Sviluppo Sostenibile alla base della progettazione dell'attività da lei descritta e realizzata.*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ 1. Povertà zero
- ☐ 2. Fame zero
- ☐ 3. Salute e benessere
- ☐ 4. Istruzione di qualità
- ☐ 5. Uguaglianza di genere
- ☐ 6. Acqua pulita e igiene
- ☐ 7. Energia pulita e accessibile
- ☐ 8. Lavoro dignitoso e crescita economica
- ☐ 9. Industria, innovazione e infrastrutture
- ☐ 10. Ridurre le disuguaglianze
- ☐ 11. Città e comunità sostenibili
- ☐ 12. Consumo e produzione responsabili
- ☐ 13. Agire per il clima
- ☐ 14. La vita sott'acqua
- ☐ 15. La vita sulla terra
- ☐ 16. Pace, giustizia e istituzioni forti
- ☐ 17. Partnership con gli obiettivi

Sezione Punti di forza e criticità

Riflettendo sull'esperienza: quali aspetti hanno funzionato meglio e quali, invece, hanno presentato difficoltà?

Q12. Quali sono stati i principali punti di forza dell'attività? *

Indicarne almeno 3.

Q13. Quali difficoltà o criticità ha incontrato? *

Indicarne almeno 3.

Sezione Valutazione e miglioramento

Risponda alle seguenti domande, riferendosi solo al primo incontro “*L’Agenda 2030: la sostenibilità nei servizi 0-6 dalla teoria alla pratica*” del Percorso tenuto online il lunedì 10 febbraio 2025 - h 17:00 - 19:00.

Q14. Quanto ritiene utili i contenuti didattici? *

Contrassegna solo un ovale.

Per niente utile 1 2 3 4 5 Molto utile

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q16. Quanto ritiene interessanti gli argomenti e le tematiche affrontati? *

Contrassegna solo un ovale.

Per nulla interessante 1 2 3 4 5 Molto interessante

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q17. Come migliorerebbe l'incontro precedente? *

Appendice H. Materiali didattici del secondo incontro online di formazione

Il KIT della sostenibilità 0-6

Un percorso di formazione/informazione e sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale

Chiara Minischetti - chiara.minischetti@uniroma3.it
Dottoranda di Ricerca
Università Degli Studi Roma Tre - Dipartimento Scienze della Formazione

An illustration of a person with dark hair, wearing a green jacket, holding a green globe above their head with both hands. The background is a light green gradient.

An illustration of three people (two adults and one child) standing and holding green recycling bins. The bins have a white recycling symbol on them. The background is a light green gradient.

Secondo incontro

*“L’Agenda 2030
per le famiglie:
una guida
alle scelte sostenibili”*

10 marzo 2025
17:15-19:15

ECO-ANSIA

Definizione (Treccani):

Profonda sensazione di disagio e di paura che si prova al pensiero ricorrente di possibili disastri legati al riscaldamento globale e ai suoi effetti ambientali.

- Preoccupazione per il futuro fondata sul cambiamento climatico
- Colpisce principalmente i giovani nati dagli anni '90 in poi



È scientificamente inequivocabile che il cambiamento climatico esiste, la terra si sta riscaldando a ritmi vertiginosi. Le attività umane (attività antropiche) sono la causa del cambiamento climatico.



ECO-ANSIA

! ATTENZIONE !

Puntare troppo sull'aspetto dell'eco-ansia potrebbe aumentare il terrorismo climatico. Bisogna fare attenzione all'**eccessivo catastrofismo** e all'overdose di brutte notizie!

--> Potrebbero provocare l'inattivismo totale.



ECO-ANSIA

BAMBINI

Fondamentali sono i primi 1000 giorni:
non stabilizzare in memoria paure ancestrali senza dare
strade di accompagnamento e di regolazione dell'allerta.

GENITORI-ADULTI:

È importante nutrire le emozioni antagoniste dell'ansia.

Come?

Aumentando esperienze di coraggio e di gioia.
Aumentando la responsabilità condivisa: non delegare agli altri la
responsabilità ma partecipare alla responsabilità collettiva,
perché ognuno di noi fa parte dell'ambiente.

Rachel Carson



Rachel Carson



Primavera Silenziosa (1962)

Brevi lezioni di meraviglia.
Elogio della natura per genitori e figli (1965)



L'Agenda 2030 e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile

Prendiamo in considerazione due **Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS)** fondamentali, che analizziamo e per i quali proporremo alcune **attività replicabili**.

Questi obiettivi guideranno le attività proposte, aiutando i bambini e le loro famiglie a diventare parte attiva nel cambiamento verso un futuro più sostenibile.



Città e comunità sostenibili - OSS 11: Promuovere uno sviluppo urbano sostenibile, attraverso iniziative che coinvolgano il quartiere e migliorino la qualità della vita nella comunità.



Vita negli ecosistemi terrestri - OSS 15: Educare i bambini alla protezione del nostro pianeta. Proteggere la natura affinché essa possa continuare a proteggere noi, l'umanità.



OSS 11: Città e comunità sostenibili



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.



OSS 15 - Vita negli ecosistemi terrestri:

- Proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri.
- Gestire in modo sostenibile le foreste.
- Contrastare la desertificazione.
- Arrestare e invertire il degrado dei suoli.
- Fermare la perdita di biodiversità.

Attività con i genitori



5 febbraio:
"Giornata Mondiale contro
lo spreco alimentare"

3 Marzo:
"Giornata Mondiale della
Natura"



5 febbraio: "Giornata Mondiale contro lo spreco alimentare"

Genitori



DESCRIZIONE

Il 5 febbraio è la Giornata mondiale di **prevenzione dello spreco alimentare**, dedicata ai comportamenti che contribuiscono a "dimezzare lo spreco alimentare entro il 2030".

Obiettivo dell'attività:

Sensibilizzare i genitori e i bambini sull'importanza di ridurre lo spreco alimentare e promuovere abitudini alimentari sostenibili, sia a scuola che a casa.



5 febbraio: “Giornata Mondiale contro lo spreco alimentare”

ATTIVITÀ

Parte 1 - Informazione per i genitori:

- Organizzare un pomeriggio informativo in cui i genitori assistono alla proiezione di un breve **documentario** o video sul tema dello spreco alimentare e alcune semplici strategie per ridurlo a casa.
- Aprire un **dibattito** con i genitori, incoraggiandoli a condividere le loro esperienze e idee su come ridurre lo spreco alimentare nelle loro famiglie. **Domande chiave** come: *"Quali sono le maggiori sfide nel ridurre lo spreco alimentare?"* e *"Quali strategie avete adottato finora?"*.

Genitori



5 febbraio: “Giornata Mondiale contro lo spreco alimentare”

ATTIVITÀ

Parte 2 - Attività pratica con i bambini:

- Ogni genitore, insieme al proprio bambino, preparerà un **piatto “antispreco”** utilizzando ingredienti semplici e avanzi alimentari che potrebbero altrimenti essere sprecati.
- Gli ingredienti potrebbero essere preparati in anticipo dalla scuola, e l'attività potrebbe includere la preparazione di snack o piatti facili come zuppe, torte salate o insalate.
- Alla fine, tutti possono condividere i piatti preparati, promuovendo un momento di convivialità e apprendimento condiviso.

Genitori



5 febbraio: “Giornata Mondiale contro lo spreco alimentare”

Obiettivi dell'attività:

- 1. Informare i genitori:** Fornire conoscenze pratiche e utili su come ridurre lo spreco alimentare a casa.
- 2. Promuovere la collaborazione genitore-bambino:** Rafforzare il legame tra genitori e figli attraverso un'attività culinaria creativa e sostenibile.
- 3. Coltivare comportamenti sostenibili:** Insegnare ai bambini e ai loro genitori l'importanza di non sprecare cibo, trasformando gli avanzi in nuovi piatti gustosi.

Idea...



Genitori



3 Marzo: “Giornata Mondiale della Natura”

DESCRIZIONE

La **Giornata mondiale della Natura** è stata istituita dalle Nazioni Unite nel 2013. La data coincide con l'adozione della Convenzione sul commercio internazionale delle specie in via d'estinzione appartenenti alla fauna e alla flora selvatica (Cites), siglata a Washington il **3 marzo 1973**.

Obiettivo dell'attività:

Promuovere la consapevolezza sulla protezione della natura e la biodiversità, coinvolgendo i genitori e i bambini in attività pratiche che li connettono alla terra e all'ambiente.



Genitori





3 Marzo: “Giornata Mondiale della Natura”

ATTIVITÀ

Parte 1 - Informazione per i genitori:

- Organizzare una breve **sessione informativa** per i genitori, includendo la presentazione di brevi letture o video sulla tematica dell'importanza della biodiversità e della protezione della natura.
- Segue una **discussione aperta** con i genitori su come possono incoraggiare un maggiore contatto con la natura nelle vite dei loro figli e su come possono creare spazi verdi anche in casa, per esempio attraverso la coltivazione di piante.



3 Marzo: “Giornata Mondiale della Natura”

ATTIVITÀ

Parte 2 - Attività pratica con i bambini:

Ogni genitore, insieme al proprio bambino, pianta una piccola pianta.

Proponiamo due opzioni:

- 1. Portare a casa la pianta:** Ogni bambino, con l'aiuto del genitore, pianta un piccolo seme o una giovane piantina in un vaso che potrà portare a casa. I bambini e i genitori si prenderanno cura della pianta, monitorandone la crescita e imparando l'importanza della cura costante.
- 2. Piantare nel giardino della scuola:** Se la scuola ha un giardino, ogni bambino può piantare una pianta in uno spazio comune, contribuendo a creare un piccolo giardino scolastico. Questo spazio verde diventerà un luogo di apprendimento continuo, dove i bambini potranno osservare la crescita delle piante e imparare a rispettare la natura.

3 Marzo: “Giornata Mondiale della Natura”

Obiettivi dell'attività

- 1. Promuovere la consapevolezza ambientale:** Insegnare ai bambini e ai genitori l'importanza delle piante per l'ambiente e la biodiversità.
- 2. Rafforzare il legame con la natura:** Rafforzare il legame tra bambini, genitori e natura attraverso attività pratiche di piantagione.
- 3. Incoraggiare la cura e la responsabilità:** Educare i bambini alla cura costante delle piante, insegnando loro che la protezione della natura richiede impegno e dedizione.



Attività con i genitori (alcuni esempi)

ATTIVITÀ DI INFORMAZIONE / FORMAZIONE

ATTIVITÀ PRATICHE (es Laboratori)

ATTIVITÀ DIMOSTRATIVE

ATTIVITÀ A CASA

ATTIVITÀ EXTRA - OUTDOOR



MOMENTO DI RIFLESSIONE



1. Quali attività sono state proposte in questo anno educativo ai genitori?
2. Perché hanno funzionato (successo - partecipazione - riscontri positivi)?
3. Cosa può essere migliorato (scarsa partecipazione - riscontri negativi)?

Definire:
3 Punti di forza & 3 Punti migliorabili

Conclusioni



Il progetto "**KIT della Sostenibilità 0-6**" rappresenta un'opportunità unica per integrare l'educazione alla sostenibilità nel percorso educativo dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia, coinvolgendo i bambini, i genitori e il quartiere.

Attraverso attività che promuovono il raggiungimento degli **Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030**, stiamo costruendo le basi per una generazione più consapevole e responsabile.

La sostenibilità non è solo un concetto teorico, ma una pratica quotidiana che deve essere vissuta e condivisa.

Il coinvolgimento dei **genitori** assicura un apprendimento più duraturo e continuativo.

Appendice I. Lavoro propedeutico 2

Percorso KIT della Sostenibilità 0-6

Condivisione delle esperienze 2

Questo modulo è stato progettato per raccogliere informazioni sulle attività svolte nell'ambito delle ore propedeutiche del percorso *“KIT della Sostenibilità 0-6. Un percorso di formazione/informazione e sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale”*.

Le informazioni condivise saranno utilizzate per analizzare le buone pratiche e individuare possibili aree di miglioramento, al fine di supportare il lavoro educativo e migliorare la qualità del percorso.

Siete pregati di rispondere solo dopo aver seguito il **secondo incontro del percorso** – lunedì 10 marzo 17:15 - 19:015 In caso di assenza, si raccomanda di recuperare la registrazione e la presentazione utilizzata tramite il link condiviso.

Si prega di rispondere solo dopo aver svolto l'attività di cui si rende conto in questo form.

Con la compilazione di questo Form viene calcolata 1h di Lavoro Propedeutico del Percorso.

* Indica una domanda obbligatoria

Sezione dati generali

Q1. Nome *

Q2. Cognome *

Q3. Email di riferimento *

Q4. Scuola di appartenenza *

Q5. Età della sezione che ha partecipato all'attività *

Contrassegna solo un ovale.

☐ 0-3

☐ 3-6

Sezione Descrizione dettagliata dell'attività

Descriva in modo dettagliato l'attività che ha realizzato coinvolgendo i genitori e le famiglie dei bambini, ispirandosi ai contenuti trattati nel secondo incontro online **“L’Agenda 2030 per le famiglie: una guida alle scelte sostenibili”** di lunedì 10 marzo 2025 h 17:15 – 19:15.

La invitiamo a raccontare nel dettaglio ogni fase della progettazione e della realizzazione dell'attività svolta.

Q6. Fornisca il **titolo** dell'attività. *

Q7. Indichi **ALMENO 3** parole chiave che spieghino i temi affrontati durante l'attività. *

Q8. Quali obiettivi sono stati raggiunti? *

Elencare 2 obiettivi raggiunti con i **genitori** e 2 obiettivi raggiunti con i **bambini**.

Q9. **Tipologia** di attività... *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Attività di informazione / formazione
- ☐ Attività pratiche (es. Laboratori)
- ☐ Attività dimostrative (es. Recite)
- ☐ Attività da svolgere a casa
- ☐ Attività extra - outdoor (svolte all'esterno dei luoghi della scuola)

Q10. Come ha organizzato e realizzato l'attività? Descriva i passaggi principali, i materiali utilizzati e come ha coinvolto i genitori/familiari dei bambini.

Sezione Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ 1. Povertà zero
- ☐ 2. Fame zero
- ☐ 3. Salute e benessere
- ☐ 4. Istruzione di qualità
- ☐ 5. Uguaglianza di genere
- ☐ 6. Acqua pulita e igiene
- ☐ 7. Energia pulita e accessibile
- ☐ 8. Lavoro dignitoso e crescita economica
- ☐ 9. Industria, innovazione e infrastrutture
- ☐ 10. Ridurre le disuguaglianze
- ☐ 11. Città e comunità sostenibili
- ☐ 12. Consumo e produzione responsabili
- ☐ 13. Agire per il clima
- ☐ 14. La vita sott'acqua
- ☐ 15. La vita sulla terra
- ☐ 16. Pace, giustizia e istituzioni forti
- ☐ 17. Partnership con gli obiettivi

Sezione Punti di forza e criticità

Riflettendo sull'esperienza: quali aspetti hanno funzionato meglio e quali, invece, hanno presentato difficoltà?

Q12. Quali sono stati i principali **punti di forza** dell'attività? (indicarne almeno 3) *

(È OBBLIGATORIO RICONOSCERE ALMENO 3 PUNTI DI FORZA!)

Q13. Quali **difficoltà o criticità** hai incontrato? (indicarne almeno 3) *

(È OBBLIGATORIO RICONOSCERE ALMENO 3 DIFFICOLTÀ AFFRONTATE!)

Sezione feedback

Riflettendo sull'esperienza: quali riscontri sono hanno dato i genitori o familiari partecipanti all'attività?

Q14. Come descriveresti la partecipazione dei genitori o familiari coinvolti? *

Contrassegna solo un ovale.

Partecipazione poco attiva 1 2 3 4 5 Partecipazione molto attiva

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q15. Quali riscontri sono stati forniti dai genitori o dai familiari coinvolti? *

Sezione valutazione e miglioramento

Risponda alle seguenti domande, riferendoti solo al secondo incontro “*L’Agenda 2030 per le famiglie: una guida alle scelte sostenibili*” del percorso.

Q16. Quanto ritiene **interessanti** gli argomenti e le tematiche affrontati? *

Contrassegna solo un ovale.

Per nulla interessante 1 2 3 4 5 Molto interessante

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q17. Quanto ritiene **utili** i contenuti affrontati? *

Contrassegna solo un ovale.

Per niente utile 1 2 3 4 5 Molto utile

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q18. Come migliorerebbe l'incontro precedente?

Fornisca alcuni consigli, rispetto agli argomenti trattati - la conduzione – l'organizzazione - gli orari...

Appendice L. Materiali didattici del terzo incontro online di formazione

Il KIT della sostenibilità 0-6

Un percorso di formazione/informazione e sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale

Chiara Minischetti - chiara.minischetti@uniroma3.it
Dottoranda di Ricerca
Università Degli Studi Roma Tre - Dipartimento Scienze della Formazione



1



Terzo incontro

“La sostenibilità per il quartiere: dai servizi 0-6 alla comunità”

7 aprile 2025
17:15-19:15

2

Mappatura delle risorse del Quartiere

Per realizzare progetti educativi sostenibili e coinvolgenti, è fondamentale per i servizi educativi 0-6 **mappare le risorse** presenti nel proprio territorio (quartiere).

Questo processo di **mappatura** aiuta a identificare e distinguere tra:

- le risorse già utilizzate: enti, organizzazioni e realtà locali con cui il servizio ha già collaborato, o in passato o nell'anno in corso.
- nuove opportunità di collaborazione: identificare realtà locali che potrebbero offrire nuove opportunità educative e di sviluppo sostenibile.



3

Mappatura delle risorse del Quartiere

Visualizzare le risorse su una mappa aiuta il servizio 0-6 ad essere più consapevole del lavoro che svolge e a creare una rete di collaborazione più forte e coordinata, con l'obiettivo di integrare il quartiere nel percorso educativo della scuola.

La mappatura può includere:

- enti di gestione rifiuti, associazioni ambientaliste e aziende sostenibili.
- spazi verdi, parchi pubblici e altre risorse naturali del quartiere.
- musei, biblioteche e centri culturali che offrono attività educative.
- altro...

Questa **rete di collaborazione** permette al servizio educativo di interpretarsi come un punto di riferimento nel quartiere, di agire per la promozione di uno sviluppo locale sostenibile.



4

Mappatura delle risorse del Quartiere



-  **Scuola**
-  **Parco o Area Verde**
-  **Museo o Centro culturale**
-  **Centro di gestione rifiuti**
-  **Nuova collaborazione da attivare**

5

L'Agenda 2030 e gli OSS

Prendiamo in considerazione due **Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS)**, che analizziamo e per i quali proporremo alcune **attività replicabili**.

Questi obiettivi guideranno le attività proposte, aiutando i bambini e le loro famiglie e il quartiere a diventare parte attiva nel cambiamento verso un futuro più sostenibile.



Consumo e produzione responsabili - OSS 12:
Promuove un modello di consumo e di produzione sostenibile. L'obiettivo è adottare un approccio rispettoso dell'ambiente nel consumo di prodotti chimici e nella produzione di rifiuti.



Partnership per gli obiettivi - OSS 17:
Sottolinea l'importanza della cooperazione internazionale e della solidarietà per affrontare le sfide globali, tra cui cambiamenti climatici, povertà, disuguaglianze e mancanza di accesso ai servizi di base.

6



Consumo e produzione responsabili - OSS 12:

Il consumo e la produzione sostenibile puntano a "FARE DI PIÙ E MEGLIO CON MENO", aumentando i benefici in termini di benessere tratti dalle attività economiche attraverso la riduzione dell'impiego di risorse, di degrado e dell'inquinamento nell'intero ciclo produttivo, migliorando così la qualità della vita.

7



ALCUNI FATTI E CIFRE

- Ogni anno circa $\frac{1}{3}$ del **cibo prodotto** (1,3 miliardi di tonnellate = mille miliardi di dollari) finisce nella spazzatura di consumatori o commercianti o va a male.
- Se la popolazione mondiale utilizzasse le **lampadine a risparmio energetico**, si risparmierebbero 120 miliardi di dollari all'anno.
- Se nel 2050 la **popolazione mondiale** raggiunge i 9,6 miliardi (attualmente siamo 8,2), servirebbero 3 pianeti Terra per soddisfare la domanda di risorse naturali necessarie a sostenere gli stili di vita attuali.

8



Il Goal 17 dell'Agenda 2030 mira a rafforzare i mezzi di cooperazione internazionale per facilitare il raggiungimento di tutti gli obiettivi dell'Agenda 2030, anche nei Paesi a basso e medio reddito. I traguardi globali possono essere raggiunti solo se tutti i soggetti coinvolti **collaborano attivamente**. Sono necessari investimenti e sostegno internazionali per garantire uno sviluppo tecnologico nel segno dell'innovazione sostenibile, un commercio globale equo e un accesso diffuso al mercato, soprattutto per i Paesi a basso e medio reddito.

9

Proposta di due attività



Il "KIT della Sostenibilità 0-6" nasce con l'obiettivo di coinvolgere **Bambini, Genitori e il Quartiere** in attività che promuovano la sostenibilità e la consapevolezza ambientale.

Attraverso questo Kit, vi vengono proposti alcuni esempi di attività educative che abbracciano i principi della sostenibilità, ispirate alle **Giornate Mondiali** riconosciute in Italia e che coinvolgono la comunità in un percorso di cambiamento positivo.



10

Attività con e per il quartiere



18 Marzo:
"Giornata Mondiale
del riciclo "



5 Giugno:
"Giornata Mondiale
dell'Ambiente"

11

18 Marzo: "Giornata Mondiale del riciclo"

DESCRIZIONE



Il 18 marzo si celebra la **Giornata Mondiale del Riciclo**, il Global Recycling Day. L'evento, che ogni anno ricorre nella stessa data dal 2018, promuove il riciclo in tutto il mondo. "

Questa giornata mira a una **riflessione**, per mettere in pratica sempre di più le buone pratiche ambientali ma soprattutto è un giorno volto all'**azione**

Quartiere



12

Quartiere

**18 Marzo:
“Giornata Mondiale del riciclo”**

OBIETTIVI dell’ATTIVITÀ

- Rafforzare la collaborazione tra la scuola e gli enti del territorio locale;
- Coinvolgere i bambini in un'attività pratica sulla tematica del riciclo e del riuso;
- Comprendere l'importanza della pratica del riciclo e del riuso;
- Promuovere il rispetto per l'ambiente;
- Stimolare la creatività nei bambini.

12 ECONOMIA E PRODUZIONE RESPONSABILI



13

Quartiere

**18 Marzo:
“Giornata Mondiale del riciclo”**

ATTIVITÀ – Fasi 1 e 2

1 - Collaborazione con un ente locale:

- La scuola collabora con un **ente specializzato nel riciclo** o nella gestione dei rifiuti che opera nel territorio locale. Questo ente può essere una cooperativa di riciclaggio, un centro di smaltimento rifiuti o un'organizzazione ambientale (esempio AMA).

2 - Organizzazione prima attività

- L'ente può iniziare l'attività con una **sessione educativa** per i bambini, spiegando l'importanza del riciclo, i materiali che possono essere riciclati e il processo di gestione dei rifiuti.

12 ECONOMIA E PRODUZIONE RESPONSABILI

14

18 Marzo: “Giornata Mondiale del riciclo”

Quartiere



ATTIVITÀ – Fase 3

3 - Laboratorio di riciclo creativo:

- I bambini partecipano a un **laboratorio creativo** condotto dall'ente o dagli insegnanti, dove utilizzeranno materiali riciclati per creare oggetti utili o decorazioni. Questo permette loro di vedere in pratica come i rifiuti possono avere una nuova vita ed essere trasformati in risorse.

15

18 Marzo: “Giornata Mondiale del riciclo”

Quartiere



Esempi di laboratorio creativo di riciclo:



16

5 Giugno: “Giornata Mondiale dell’Ambiente”

Quartiere



DESCRIZIONE



La **Giornata Mondiale dell'Ambiente**, istituita dalle Nazioni Unite, si celebra ogni anno il 5 giugno.

È un'opportunità globale per sensibilizzare e agire a favore della **protezione dell'ambiente**, coinvolgendo cittadini, scuole e comunità in attività concrete per migliorare il nostro pianeta.



17

5 Giugno: “Giornata Mondiale dell’Ambiente”

Quartiere



OBIETTIVI dell'ATTIVITÀ

- Promuovere la **collaborazione** tra scuola, famiglie e enti locali.
- Promuovere la **cura dell'ambiente** attraverso la partecipazione attiva di bambini, famiglie e comunità locali;
- Sensibilizzare tutti i partecipanti sull'importanza della **pulizia e del rispetto degli spazi pubblici**;
- Educare i bambini alla cura dell'ambiente.
- Sensibilizzare le famiglie sul rispetto degli spazi comuni.
- Stimolare il senso di responsabilità e **appartenenza al territorio**.



18

18 Marzo: “Giornata Mondiale del riciclo”

ATTIVITÀ – Fase 1 e 2

1. Collaborazione con una realtà locale:

- Il servizio collabora con un **ente esterno specializzato in attività di cleanup** nel quartiere. Questo ente avrà il compito di fornire supporto logistico e metodologico, garantendo una corretta organizzazione dell'evento e una guida esperta durante tutta l'iniziativa.

2. Sessione informativa preparatoria

- L'ente organizzerà una breve sessione informativa dedicata a bambini, educatrici e famiglie. Verranno illustrati l'importanza della pulizia degli spazi pubblici e le corrette pratiche di smaltimento dei rifiuti.

Quartiere



19

18 Marzo: “Giornata Mondiale del riciclo”

ATTIVITÀ – Fase 3

3. Attività di cleanup

- Dopo una breve introduzione, l'intera comunità scolastica, bambini, famiglie ed educatrici, parteciperà all'**attività pratica di cleanup** nei dintorni del servizio educativo 0-6.



Quartiere



20

POWER POINT



Le educatrici di ciascun servizio educativo 0-6 dovranno in gruppo creare un **PowerPoint** seguendo queste indicazioni:

1. Presentazione scuola e classe/sezione
2. Descrizione quartiere
3. Elenco risorse consolidate (differenziare tra collaborazioni presenti e passate)
4. Elenco nuove opportunità
5. **MAPPATURA** Scuola & Quartiere
6. Proposta di attività: descrivere un'attività che coinvolga la presenza di un ente attivo nel quartiere, dove si trova il servizio 0-6, seguendo lo schema: titolo - obiettivi - descrizione fasi - materiali - foto o immagini - Obiettivo di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 - Punti di forza - Criticità e difficoltà.

21

Conclusioni



Il progetto "**KIT della Sostenibilità 0-6**" rappresenta un'opportunità unica per integrare l'educazione alla sostenibilità nel percorso educativo dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia, coinvolgendo i bambini, i genitori e il quartiere.

Attraverso attività che promuovono il raggiungimento degli **Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030**, stiamo costruendo le basi per una generazione più consapevole e responsabile.

La sostenibilità non è solo un concetto teorico, ma una pratica quotidiana che deve essere vissuta e condivisa.

La collaborazione con le **realità locali** rafforza questa missione, creando una rete di supporto e collaborazione che estende l'impatto educativo della scuola al di fuori delle sue mura.

22

Appendice M. Lavoro propedeutico 3

3° ATTIVITÀ PROPEDEUTICA (1,5h)

Descrizione

I partecipanti al Percorso KIT della Sostenibilità 0-6, organizzati in gruppo in base al servizio educativo o scolastico di appartenenza, dopo aver seguito il terzo incontro online del 7 aprile o dopo aver recuperato la registrazione e le diapositive utilizzate, dovranno realizzare una presentazione PowerPoint seguendo le indicazioni riportate di seguito.

Struttura della Presentazione PowerPoint

PRIMA PARTE

1. Slide 1: Presentazione del servizio educativo 0-6 e della classe o sezione:
Breve descrizione del servizio educativo (es. numero di bambini, età, organizzazione degli spazi) e del gruppo professionale.
2. Slide 2 - Descrizione del quartiere:
Fornire un elenco delle caratteristiche principali del quartiere in cui si trova il servizio (es. aspetti sociali, culturali, economici).
3. Slide 3 - Elenco delle collaborazioni consolidate:
Distinguere tra collaborazioni attualmente attive e collaborazioni passate, che potrebbero essere riattivate o migliorate.
4. Slide 4 - Elenco delle nuove opportunità di collaborazione:
Identificare potenziali nuove risorse o collaborazioni da sviluppare nel quartiere con realtà locali.
5. Slide 5 - Mappa Servizio educativo 0-6 & Quartiere:
Seguendo gli esempi affrontati durante il terzo incontro online, creare una mappa che rappresenti visivamente: la posizione del servizio educativo 0-6 e le principali realtà locali con cui si collabora o con cui si vorrebbe collaborare. È consigliabile cercare di concentrarsi sulle realtà locali presenti nel quartiere limitrofo alla scuola, senza spaziare in tutto il Municipio di appartenenza.

SECONDA PARTE

Proposta di attività educativa:

Basandosi sulla realtà del servizio educativo descritta nella prima parte, descrivere un'attività che coinvolga la collaborazione di una realtà locale attiva nel quartiere in cui si trova il servizio educativo 0-6. Seguire lo schema indicato:

- Slide 1 - Titolo dell'attività.
- Slide 2 - Obiettivi: specificare gli obiettivi educativi e formativi dell'attività; se è prevista la presenza dei genitori distinguere gli obiettivi per i bambini e per i genitori.
- Slide 3 - Obiettivo di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030: collegare l'attività a uno degli obiettivi dell'Agenda 2030.
- Slide 4 - Descrizione delle fasi: dettagliare le diverse fasi previste di svolgimento dell'attività e i materiali necessari.
- Slide 5 - Foto o immagini rappresentative: inserire immagini utili a illustrare l'attività, se si tratta di un'attività realmente svolta allegare foto oscurando i volti dei bambini.
- Slide 6 - Riflessione critica: evidenziare i punti di forza e le difficoltà che si potrebbero affrontare in qualsiasi fase, dall'organizzazione alla realizzazione dell'attività.

MODALITÀ DI CONSEGNA: un partecipante farà da rappresentante per il gruppo educativo o scolastico del servizio 0-6 in cui lavora e invierà per mail il PowerPoint (in formato Pdf) all'indirizzo chiara.minischetti@uniroma3.it.

DATA ULTIMA DI CONSEGNA IL 18 MAGGIO 2025

Appendice N. Materiali didattici del quarto incontro online di formazione

Il KIT della sostenibilità 0-6

Un percorso di formazione/informazione
e sensibilizzazione rivolto
al personale educativo e scolastico
dei servizi 0-6 di Roma Capitale

Chiara Minischetti - chiara.minischetti@uniroma3.it
Dottoranda di Ricerca
Università Degli Studi Roma Tre - Dipartimento Scienze della Formazione



1



**Quarto
incontro**

*“Conclusioni e
Chiusura dei lavori”*

19 maggio 2025
17:15-19:15

2

AGENDA DELL'INCONTRO

1. Introduzione e sintesi del Percorso
2. Intervento dott.ssa Federica Cozzi
3. Condivisione di esperienze e riflessioni
4. Conclusioni e saluti

3

Primo incontro

L'Agenda 2030: la sostenibilità
al nido dalla teoria alla pratica

- Definizione di **SOSTENIBILITÀ** →

"Uno SVILUPPO in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri"

- **Sostenibilità + Educazione e Pedagogia ?**

- PROGRAMMAZIONE CONSAPEVOLE E SOSTENIBILE

- Attività consolidate → **Buone pratiche**

4

Primo incontro
L'Agenda 2030: la sostenibilità al nido dalla teoria alla pratica

- **Agenda 2030:**
 - 3 dimensioni: sociale - economica - ambientale
 - 5 concetti chiave: Persona - Pianeta - Pace - Prosperità - Paternariato
 - 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile → 169 Target

11 SUSTAINABLE CITIES AND COMMUNITIES

12 RESPONSIBLE CONSUMPTION AND PRODUCTION

13 CLIMATE ACTION

15 LIFE ON LAND

16 PEACE, JUSTICE AND STRONG INSTITUTIONS

17 PARTNERSHIPS FOR THE GOALS

5

Secondo incontro
L'Agenda 2030 per le famiglie: una guida alle scelte sostenibili

- **ECO-ANSIA**
 - Profonda sensazione di disagio e di paura che si prova al pensiero ricorrente di possibili disastri legati al riscaldamento globale e ai suoi effetti ambientali.
 - !!! Attenzione con Bambini e con i Genitori !!!
- **Rachel Carson**
 - "Primavera silenziosa"
 - "Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli"

6

Secondo incontro

L'Agenda 2030
per le famiglie:
una guida
alle scelte
sostenibili

ATTIVITÀ CON I GENITORI:

tipologie: Attività di informazione/formazione - Attività pratiche
(es. Laboratori) - Attività dimostrative - Attività a casa -
Attività extra/outdoor

Riflessione:

1. Quali attività sono state proposte in questo anno educativo ai genitori?
2. Perché hanno funzionato (successo - partecipazione - riscontri positivi)?
3. Cosa può essere migliorato (scarsa partecipazione - riscontri negativi)?

Individuare 3 punti di forza e 3 punti migliorabili

7

Terzo incontro



Mappatura del quartiere

Risorse: collaborazioni consolidate - nuove opportunità - collaborazioni da attivare.

Visualizzare le risorse su una **MAPPA**.

Questa **rete di collaborazione** permette al
• servizio educativo di interpretarsi
come un punto di riferimento nel quartiere,
di agire per la promozione
di uno sviluppo locale sostenibile.

8



Perché Bambini, Genitori e Quartiere?

Bambini

I bambini sono i protagonisti della scuola e ogni attività deve essere pensata per renderli attivi partecipanti.

La sostenibilità è un valore che deve essere trasmesso fin dalla giovane età, promuovendo una coscienza ecologica e un senso di responsabilità verso l'ambiente e la società.

Genitori

Coinvolgere i genitori è essenziale per garantire che ciò che i bambini apprendono a scuola possa essere rafforzato e continuato anche a casa.

I genitori giocano un ruolo chiave e la loro partecipazione alle attività scolastiche crea una sinergia educativa tra scuola e famiglia, favorendo un apprendimento completo e duraturo.

Quartiere

La scuola lavora con e per il quartiere, e viceversa.

Collaborare con il quartiere favorisce la promozione dello sviluppo sostenibile locale, creando reti di supporto e rafforzando il senso di comunità. Integrando la sostenibilità nella vita quotidiana del quartiere, la scuola si dimostra come punto di riferimento per il futuro sostenibile.

9

Attività propedeutiche

I attività con i bambini

Titolo
Obiettivi pedagogici
Obiettivo di Sviluppo Sostenibile
Passaggi principali
Materiali
Punti di forza e criticità

II attività coinvolgendo le famiglie

Titolo
Obiettivi: genitori e bambini
Obiettivo di Sviluppo Sostenibile
Tipologia di attività
Passaggi principali
Materiali
Punti di forza e criticità

III attività collaborazione con il quartiere

Analisi del servizio
Analisi del quartiere
Mappatura: risorse consolidate o da attivare
+
Attività in collaborazione con una realtà locale

10



11



12

Spazio per
domande - condivisioni - riflessioni



13

Invitiamo tutti a continuare
su questa strada, rendendo
la sostenibilità parte
integrante della
quotidianità educativa e
della comunità e a vedere
ogni giornata come
un'opportunità per fare la
differenza.

Grazie!



14

Appendice O. Questionario valutativo finale del percorso di formazione KIT della Sostenibilità 0-6

Percorso KIT della Sostenibilità 0-6

Questionario valutativo finale

Gentile partecipante,

la ringraziamo per aver preso parte al Percorso KIT della Sostenibilità 0-6 **“Un percorso di formazione/informazione e sensibilizzazione rivolto al personale educativo e scolastico dei servizi 0-6 di Roma Capitale”**.

Le chiediamo ora di dedicare qualche minuto alla compilazione di questo **questionario di gradimento e valutazione finale**. Le sue risposte saranno preziose per migliorare ulteriormente le future edizioni e per comprendere l’impatto del percorso sulle pratiche educative. Si ricordi che non ci sono risposte giuste o sbagliate!

Al termine della compilazione, potrà ricevere via e-mail l’attestato di partecipazione.

Grazie ancora per il suo tempo, il suo impegno e il contributo attivo durante gli incontri!

* Indica una domanda obbligatoria

Sezione dati generali

Q1. Nome *

Q2. Cognome *

Q3. Email di riferimento *

Q4. Nome della Scuola di appartenenza *

Sezione di gradimento del percorso

Q5. Per la sua pratica educativa quotidiana, quanto ha trovato UTILE questo Percorso di informazione, formazione e sensibilizzazione sull'educazione ambientale per la sostenibilità?

Contrassegna solo un ovale.

Per niente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Tantissimo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q6. Quanto ha trovato INTERESSANTI i contenuti proposti? *

Contrassegna solo un ovale.

Per niente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tantissimo
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐										

Q7. Quanto ha trovato CHIARA e COINVOLGENTE la conduzione degli incontri? *

Contrassegna solo un ovale.

Per niente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tantissimo
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐										

Q8. Rispetto alle modalità organizzative del Percorso, cioè modalità online, attività propedeutiche, orario, frequenza, ecc., quanto le ritiene ADEGUATE?*

Contrassegna solo un ovale.

Per niente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tantissimo
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐										

Q9. Cosa ha trovato più efficace tra le seguenti proposte del percorso?

Può selezionare più di una risposta*

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Modalità online
- ☐ Attività propedeutiche da svolgere tra un incontro e l'altro
- ☐ Condivisione di esperienze tra le partecipanti
- ☐ La partecipazione insieme ad altre colleghe del servizio
- ☐ Materiali condivisi (registrazione degli incontri – presentazione PowerPoint)
- ☐ Testimonianza di un'esperienza concreta (ospite)
- ☐ Altro:

Sezione riflessione personale

Q10. Quali nuove conoscenze o spunti ha acquisito durante il percorso? *

Q11. Dopo questo percorso, quali progetti o attività le piacerebbe realizzare nel servizio educativo dove lavora? *

Q12. Secondo lei, quali aspetti fondamentali dovrebbero essere affrontati con i bambini della fascia 0-6 anni riguardo ai temi dell'educazione ambientale e della sostenibilità?

Q13. Quali ritiene siano i messaggi o riflessioni prioritari da affrontare con i genitori e le giovani famiglie su queste tematiche?

Sezione intenzioni future

Q14. Consiglierebbe questo Percorso ad altre sue colleghe che lavorano nei servizi educativi 0-6?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No

Q15. Se venisse proposta una seconda edizione o un approfondimento, le piacerebbe partecipare?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No

Q16. Ora che ha vissuto l'esperienza completa del Percorso, ritiene che rifarebbe la scelta di partecipare?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No

Q17. Ha suggerimenti o proposte per migliorare ulteriormente il Percorso? *
