



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA
CORSO DI LAUREA IN MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E
FORMAZIONE CONTINUA
CLASSE DI LAUREA IN
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI

TESI

***La prima infanzia come contesto privilegiato per l'educazione alla
sostenibilità: un'indagine nei servizi educativi della provincia di Verona***

***Early childhood as a privileged context for sustainability education: an
investigation of educational services in the province of Verona***

RELATORE Prof.ssa Ghedin Elisabetta

CORRELATORE Prof.ssa Tino Concetta

LAUREANDO/A Baltieri Serena

MATRICOLA 2092560

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

*A mamma e papà,
per essere stati il mio punto di
riferimento lungo tutto questo percorso.*

*Ai bambini,
perché come diceva Papa Francesco:
“ci insegnano a guardare il mondo con stupore.
Nei loro occhi c'è la freschezza di chi
vede la bellezza del creato per la prima volta”.*

INDICE

INTRODUZIONE	3
Capitolo 1.....	7
Educazione sostenibile: contesto, riferimenti e prime applicazioni	7
1.1 Definizione di educazione sostenibile	7
<i>1.1.1 Il concetto di sostenibilità.....</i>	9
1.2 Sviluppo sostenibile: tappe istituzionali.....	12
1.3 Agenda 2030: un quadro di riferimento e applicazioni in Italia	15
<i>1.3.1 Applicazioni in Italia</i>	20
Capitolo 2.....	23
I diversi tipi di approcci a supporto dell'educazione sostenibile.....	23
2.1 La pedagogia Whole School Approach	23
<i>2.1.1 Alcuni studi empirici</i>	27
2.2 Pedagogia dell'ambiente.....	30
<i>2.2.1 L'importanza dell'educazione ambientale nella prima infanzia</i>	34
Capitolo 3.....	37
L'asilo nido come contesto educativo sostenibile.....	37
3.1 Il ruolo dell'educatore: facilitatore di esperienze sostenibili	37
3.2 L'ambiente del nido: spazi, materiali e arredi sostenibili.....	41
3.3 La comunità educante: il coinvolgimento della famiglia e il territorio circostante.....	44
Capitolo 4.....	49
La progettazione nei servizi per la prima infanzia	49
4.1 Che cosa significa progettare	49
4.2 Che cosa significa progettare in un'ottica sostenibile.....	57

4.2.1 <i>L'osservazione e l'analisi dei bisogni</i>	61
CAPITOLO 5	65
Indagine metodologica all'interno dei servizi della Provincia di Verona	65
5.1 Introduzione alla ricerca	65
5.2 Ragioni alla base della ricerca	66
5.3. Contesto della ricerca: I servizi per l'infanzia nella provincia di Verona	68
5.4 Obiettivo e domande di ricerca	69
5.5 Il Metodo	70
5.5.1 <i>Campionamento</i>	70
5.5.2 <i>La rilevazione dei dati e lo strumento utilizzato</i>	71
5.6 Presentazione e discussione dei risultati	82
5.6.1 <i>Analisi del campione</i>	83
5.6.2 <i>La sostenibilità come paradigma educativo</i>	85
5.6.3 <i>Pratiche per educare alla sostenibilità</i>	104
5.6.4 <i>Risultati della ricerca</i>	121
CONCLUSIONI	123
BIBLIOGRAFIA	127
SITOGRAFIA	135
ALLEGATI	137
ALLEGATO 1: Mappatura dei servizi educativi per la prima infanzia presenti sul territorio della provincia di Verona	138

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni il tema dello sviluppo sostenibile ha assunto sempre più rilevanza all'interno del dibattito politico, sociale ed educativo, diventando una delle sfide principali del nostro tempo. I cambiamenti climatici, l'aumento delle disuguaglianze sociali, il continuo e sempre maggiore sfruttamento delle risorse naturali stanno caratterizzando la società contemporanea al fine di rendere evidente la necessità di ripensare al rapporto tra esseri umani, ambiente e comunità. In questo modo, la sostenibilità non può più essere relegata come una mera questione ambientale, ma deve essere intesa come una prospettiva più complessa e trasversale da coinvolgere tante diverse dimensioni.

Un importante punto di riferimento internazionale è rappresentato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, approvata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nel 2015, che individua diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, aventi come scopo finale quello di costruire una società più inclusiva, equa e sostenibile. All'interno di questo quadro teorico, l'educazione arriva ad assumere un ruolo strategico, in quanto è riconosciuto come uno strumento fondamentale per promuovere consapevolezza, responsabilità e partecipazione attiva. In particolare, il Target 4.7 sottolinea la necessità di garantire a tutti gli studenti l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per promuovere le tematiche principali.

Alla luce di tutte queste considerazioni, anche i servizi educativi per la prima infanzia sono chiamati ad interrogarsi sul proprio ruolo nella promozione di una cultura della sostenibilità. I primi anni di vita rappresentano una fase particolarmente importante per la costruzione dell'identità, degli atteggiamenti e dei valori che poi accompagneranno

il bambino nel corso della sua crescita. In questo senso, il nido può configurarsi come un contesto privilegiato per promuovere esperienze orientate a gesti di cura, di responsabilità, di rispetto e di partecipazione.

Negli ultimi anni, il dibattito pedagogico ha progressivamente riconosciuto l'importanza dell'educazione alla sostenibilità anche nei contesti 0/3, superando una concezione limitata alla sola educazione ambientale. La sostenibilità, infatti, oggi viene interpretata come una prospettiva trasversale che coinvolge il mondo educativo nella sua totalità. Approcci come quello del Whole School Approach, attraverso il contributo di Ferreira, Ryan, e Tilbury (2006), e la pedagogia dell'ambiente, grazie a Sterling (2001) evidenziano come i valori sostenibili possano essere realmente interiorizzati soltanto quando vengono vissuti concretamente nella quotidianità educativa. A partire da tali riflessioni, il presente lavoro di ricerca si propone di indagare in che modo i principi dello sviluppo sostenibile e gli obiettivi dell'Agenda 2030 vengano integrati all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia della provincia di Verona. In particolare, l'indagine si concentra sulle pratiche educative, organizzative e relazionali adottate in questi contesti, cercando di comprendere l'attenzione che pongono verso queste tematiche e le modalità attraverso cui essi trovano applicazione nella quotidianità.

La tesi si articola in più capitoli: nel primo viene presentato il quadro teorico relativo allo sviluppo sostenibile, all'Agenda 2030 e all'educazione alla sostenibilità, nel secondo si approfondiscono alcuni approcci pedagogici particolarmente significativi, come il Whole School Approach (Ferreira, Ryan, e Tilbury, 2006) con particolare attenzione al rapporto con la prima infanzia (Davis, 2010). Il terzo capitolo si sofferma sul nido come contesto educativo sostenibile, analizzando il ruolo dell'educatore, degli spazi e delle esperienze quotidiane. Il quarto capitolo affronta la tematica della

progettazione educativa e di quanto sia fondamentale in questi contesti, inoltre, si sviluppa evidenziando come essa si trasformi in ottica sostenibile.

Infine, l'ultimo capitolo è dedicato alla ricerca empirica con attenzione alla metodologia, alla presentazione e all'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario costruito ad hoc. Il lavoro di tesi termina con alcune riflessioni conclusive.

Capitolo 1

Educazione sostenibile: contesto, riferimenti e prime applicazioni

1.1 Definizione di educazione sostenibile

L'educazione sostenibile, anche nota come educazione allo sviluppo sostenibile (Education for Sustainable Development - ESD), rappresenta un paradigma educativo che mira a formare individui in grado di contribuire attivamente alla costruzione di società più eque, inclusive e rispettose dei limiti ecologici del nostro pianeta. Questo accade dal momento che vi è una crescente urgenza globale di cambiamento, soprattutto nel nostro modo di pensare e di agire. A supporto di ciò, si evidenzia la necessità di nuove competenze, valori e atteggiamenti che possono rendere le società più sostenibili (UNESCO, 2017).

Secondo l'UNESCO (2005), l'educazione allo sviluppo sostenibile:

“consente alle persone di acquisire i valori, i comportamenti e le competenze necessarie per prendere decisioni informate e per agire in maniera responsabile, a livello individuale e collettivo, per affrontare le sfide attuali e future” (pag. 6).

In questo senso, l'educazione sostenibile non è una disciplina autonoma, ma bensì un approccio trasversale e sistemico che attraversa tutte le diverse aree del sapere, promuovendo una visione olistica dell'apprendimento, considerando quindi la persona nella sua interezza durante tutto il processo di apprendimento.

Soffermandosi sul livello teorico, questa tematica si fonda su tre dimensioni interdipendenti dello sviluppo: ambiente, società ed economia, alle quali si aggiunge una

quarta dimensione, considerata universale, quella della cultura. Questo modello quadripartito è ampiamente riconosciuto nelle linee guida delle Nazioni Unite (UNESCO, 2014) e nei contributi di autori come Tilbury (2011), il quale sottolinea la necessità di sviluppare un pensiero critico, una cittadinanza attiva e la capacità di immaginare e progettare futuri sostenibili per tutti. In questo senso, l'ESD assume, un ruolo trasformativo, con l'obiettivo di andare a modificare non solo i contenuti ma anche pratiche didattiche, metodi di valutazione e organizzazione dei contesti educativi.

Come evidenziato da Sterling (2001), l'educazione che è orientata verso la sostenibilità implica una trasformazione partendo dal profondo dei paradigmi pedagogici tradizionali, si parte dal superamento dell'approccio trasmissivo (focalizzato solamente al passaggio di contenuti) per favorire il modello trasformativo. In quest'ottica, l'apprendimento viene riproposto come un modello attivo, partecipativo e riflessivo, dove i destinatari degli interventi diventano parte centrale nella costruzione delle conoscenze e nello sviluppo di competenze critiche e metacognitive. L'educazione sostenibile, quindi, non si limita solamente alla trasmissione di informazioni relative alle problematiche ambientali, sociali ed economiche, ma si delinea come una pratica educativa orientata al cambiamento sistemico, il cui scopo principale è quello di promuovere la capacità di analizzare la complessità, riconoscere le interconnessioni tra i diversi ambiti della realtà e agire in modo responsabile e consapevole. In questo modo, l'apprendimento viene innalzato al piano trasformativo, in quanto non incide solamente sulle conoscenze, ma anche su valori, atteggiamenti e comportamenti degli individui. La conseguenza che ne deriva è la ridefinizione del ruolo del docente, non più visto come un semplice trasmettitore di saperi, ma come facilitatore di processi, mediatore di cultura e promotore di pratiche orientate alla collaborazione. Inoltre, si afferma sempre di più l'esigenza di

avere ambienti di apprendimento aperti, flessibili e orientati all'esperienza, all'interno dei quali trovano spazio nuove metodologie più funzionali per lo sviluppo di competenze trasversali. Si può affermare, quindi, che questa prospettiva si caratterizza per essere un approccio olistico e interdisciplinare, che mira a mettere insieme le dimensioni ambientale, sociale ed economica della sostenibilità, promuovendo una visione sistemica della realtà e favorendo l'emergere di forme di cittadinanza attiva e responsabile.

A seguito di tutte queste considerazioni a livello teorico, è noto come l'educazione sostenibile non sia solo un orientamento pedagogico, ma anche un riferimento politico e normativo a livello internazionale. Essa, infatti, si collega strettamente alla promozione dei diritti dell'infanzia e del concetto di educazione alla cittadinanza globale, condividendo l'obiettivo di formare individui consapevoli, responsabili e partecipi attivamente alla vita sociale. Questo intreccio è possibile ritrovarlo all'interno degli obiettivi dell'Agenda 2030, in particolare al Goal 4.7, che invita esplicitamente gli Stati a garantire che *“tutti gli studenti acquisiscono le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile”*.

1.1.1 Il concetto di sostenibilità

Partendo dalle origini, il concetto di sostenibilità e la necessità di mantenere un equilibrio tra popolazione, risorse e capacità dell'ambiente non rappresentano un'idea esclusivamente moderna, ma affonda le proprie radici nel pensiero filosofico dell'Antica Grecia. I massimi esponenti del tempo, come Platone e Aristotele, nei loro scritti riflettono proprio sul rapporto tra dimensione della popolazione e buona organizzazione della polis. In particolare, Platone sosteneva l'importanza di mantenere una popolazione

stabile per garantire l'equilibrio sociale e politico della città ideale, mentre Aristotele evidenzia come un'eccessiva crescita demografica potesse rendere difficile la gestione e il buon governo della comunità politica. Sebbene tali riflessioni non si possano ancora configurare come una vera e propria teoria della sostenibilità, esse possono dimostrare come ci fosse già una precoce consapevolezza della necessità di bilanciare risorse disponibili e la dimensione della popolazione. La consapevolezza che l'attività economica fosse condizionata dai limiti imposti dall'ambiente in cui si è immersi, si consolidò soprattutto a partire dalla Prima Rivoluzione Industriale, quindi nella seconda metà del XVIII secolo, influenzando profondamente i principali pensatori dell'economia classica. Autori come Adam Smith, Thomas Robert Malthus, David Ricardo e John Stuart Mill affrontarono, attraverso diverse prospettive, il problema dei limiti naturali alla crescita economica e demografica. In particolare, Malthus elaborò una delle teorie più influenti riguardo a questo rapporto tra popolazione e risorse, sostenendo che la popolazione tende a crescere secondo una progressione geometrica (si tratta di una successione di numeri in cui il rapporto tra ciascun termine e il precedente è costante), mentre la produzione alimentare aumenta solo secondo una progressione aritmetica (si tratta di una successione di numeri in cui la differenza tra un termine e il precedente è costante), generando così inevitabili squilibri tra bisogni e disponibilità di risorse (Malthus, 1798). Anche Ricardo riconobbe l'esistenza di limiti naturali allo sviluppo economico, soprattutto in relazione alla scarsità delle terre fertili e al fenomeno dei rendimenti decrescenti nella produzione agricola (Ricardo, 1817). Tuttavia, fu soprattutto John Stuart Mill a sviluppare una riflessione più articolata sul rapporto tra crescita economica e limiti ambientali. Egli ipotizzò infatti l'avvento di uno "stato stazionario" dell'economia, esso consiste in una condizione in cui la crescita economica e demografica raggiunge un equilibrio stabile. In

questo scenario ipotetico, secondo Mill, la società potrebbe dedicarsi maggiormente al progresso culturale, morale e sociale piuttosto che alla continua espansione materiale (Mill, 1848). Nel complesso, questi autori dimostrano come già nel pensiero economico classico fosse presente una chiara consapevolezza dell'esistenza di vincoli fisici e naturali allo sviluppo economico.

A partire dalla seconda metà del XX secolo, il tema dei limiti della crescita e della sostenibilità ambientale acquista una certa rilevanza nel dibattito scientifico e politico internazionale. Dalla fine degli anni Sessanta il tradizionale modello di sviluppo basato sull'idea di una crescita economica potenzialmente infinita iniziò a essere fortemente messo in discussione, soprattutto a causa della crescente consapevolezza dell'impatto ambientale delle attività umane. In questo contesto, nel 1968 l'imprenditore italiano Aurelio Peccei fondò il Club di Roma insieme a un gruppo internazionale di scienziati, economisti e intellettuali, il loro obiettivo fu quello di analizzare le principali sfide globali legate allo sviluppo economico, alla crescita della popolazione e alla disponibilità delle risorse naturali. Uno dei contributi più influenti di questa organizzazione fu la pubblicazione nel 1972 del rapporto *The Limits to Growth*, realizzato da un gruppo di ricercatori del Massachusetts Institute of Technology (MIT) guidati da Donella Meadows, Dennis Meadows, Jørgen Randers e William W. Behrens III. Lo studio utilizzava un modello computerizzato denominato "World3" per andare a simulare diversi scenari futuri basati sull'interazione tra alcune variabili fondamentali del sistema globale. In particolare, si analizzano le relazioni dinamiche tra cinque fattori principali: crescita della popolazione, industrializzazione, produzione alimentare, consumo di risorse naturali e livelli di inquinamento (Meadows et al., 1972). I risultati dello studio hanno evidenziato scenari potenzialmente critici nel caso di stallo tra crescita economica, demografica e di

sfruttamento delle risorse. Secondo le simulazioni, l'umanità avrebbe potuto affrontare, nel lungo periodo, un progressivo declino economico e sociale dovuto principalmente all'esaurimento delle risorse naturali e all'aumento dell'inquinamento ambientale. Il rapporto sottolinea anche come tali scenari non rappresentino un destino inevitabile; al contrario, gli autori sostenevano che era ancora possibile raggiungere una condizione di equilibrio globale sostenibile, a condizione che l'umanità intraprenda tempestivamente politiche volte a ridurre lo sfruttamento delle risorse e alla promozione di modelli di sviluppo più equilibrati. Il dibattito sulla sostenibilità si sviluppò ulteriormente negli anni successivi, fino a raggiungere un momento fondamentale nel 1987 con la pubblicazione del rapporto "Our Common Future" della Commissione Mondiale sull'Ambiente e lo Sviluppo, presieduta da Gro Harlem Brundtland. In questo documento venne formulata una delle definizioni più citate a riguardo dello sviluppo sostenibile, inteso come capace di soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni (WCED, 1987). Questa definizione ha contribuito a consolidare l'idea che la sostenibilità debba basarsi sull'integrazione di tre dimensioni fondamentali: sviluppo economico, equità sociale e tutela dell'ambiente.

1.2 Sviluppo sostenibile: tappe istituzionali

Per comprendere appieno l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS), è necessario inserire un breve excursus del concetto stesso in chiave legislativa. A seguito di quanto già accennato nello scorso paragrafo, il Rapporto Brundtland del 1987, intitolato "Our Common Future" ha stabilito la definizione cardine di questo approccio, infatti l'ha definita come:

“uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri”.

In questo modo, si va ad evidenziare la necessità di un equilibrio tra dimensione temporale, responsabilità intergenerazionale e un uso consapevole delle risorse, ponendo le basi per un ripensamento di modelli educativi che possano essere anche trasformativi.

A seguito di questo, un passaggio istituzionale di fondamentale importanza è stato il Vertice della Terra tenutosi a Rio de Janeiro nel 1992, il quale ha sancito l'adozione di “Agenda 21”, un piano d'azione globale e non vincolante per il XXI secolo. L'importanza di questa conferenza risiede nel Capitolo 36 intitolato “Promuovere l'Educazione, la Consapevolezza Pubblica e la Formazione”. In esso viene riconosciuta l'educazione come un:

“fattore critico per promuovere lo sviluppo sostenibile e migliorare la capacità delle persone di affrontare le questioni ambientali e di sviluppo” (UNCED, 1992, Capitolo 36).

Riprendendo poi quanto afferma la studiosa Daniella Tilbury (2007), la Conferenza di Rio ha rappresentato un momento politico decisivo, spostando l'attenzione dall'educazione ambientale, focalizzata solo sulla tematica dell'ecologia, a quella dell'educazione allo sviluppo sostenibile, ricercando un approccio più ampio e globale che cercasse di integrare le dimensioni economiche e sociali. Questa ratifica ha gettato le basi per i successivi programmi delle Nazioni Unite.

Una seconda tappa fondamentale per questo percorso è stata nel 2002 con il Vertice Mondiale tenutosi a Johannesburg. Questo ha rappresentato un momento fondamentale in questo cammino perché si è deciso di agire concretamente istituendo il “Decennio delle

Nazioni Unite dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile" (DESD¹, 2005-2014). Questa decisione, che trova realizzazione nel Piano di Attuazione di Johannesburg, ha sancito su questo concetto definendolo come obiettivo per integrare i principi, i valori e le pratiche in tutte le forme di educazione e di apprendimento (UNESCO, 2005). Scott e Oulton (2006) hanno sottolineato come quest'ultima istituzione fornisce un mandato politico e un inquadramento operativo necessari per spostarci dall'ambito teorico a quello di pratica diffusa, affidando all'UNESCO il ruolo di guida.

Un altro momento cruciale si è verificato nel 2012 alla conferenza "Rio+20" delle Nazioni Unite, dove ci si è trovati a fare un bilancio dei progressi compiuti e si è cominciato a definire un vero e proprio percorso d'azione per il futuro. Nel documento finale si è ribadita l'importanza fondamentale dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, riconoscendola come un elemento chiave per realizzare la transizione verso un'economia verde nel contesto dello sviluppo sostenibile e dell'eliminazione della povertà (UN, 2012). Questo incontro è stato determinante in quanto è servito per porre le basi per quelli che saranno chiamati i futuri Obiettivi di Sviluppo Sostenibile; inoltre ha dato un enorme slancio al Programma di Azione Globale riaffermando l'impegno internazionale ad integrare la sostenibilità in tutti i livelli di educazione (UNESCO, 2014).

Infine, questo processo istituzionale trova la sua massima espressione dell'Adozione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile nel settembre 2015 da parte di tutti gli Stati membri dell'ONU. In questo documento non si trova solo un semplice elenco di obiettivi, ma vi è una visione trasformativa e universale con l'obiettivo di "non

¹ Si tratta di un programma globale delle Nazioni Unite, guidato dall'UNESCO. L'obiettivo era quello di integrare i principi della sostenibilità in ogni aspetto dell'apprendimento, promuovendo un cambiamento di mentalità per affrontare le sfide ambientali, sociali ed economiche.

lasciare indietro nessuno”. La sua essenziale importanza risiede nell’integrazione esplicita della sostenibilità nel Goal 4 (Istruzione di qualità), in particolare nel Target 4.7 dove impegna gli Stati a garantire che:

“entro il 2030, tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite, tra l'altro, l'educazione alla cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”.

Come evidenziato dall’UNESCO (2017), questo target trasforma l’ESS in un obiettivo di apprendimento formale e universale, rendendola parte integrante della definizione di istruzione di qualità. Inoltre, essa diviene uno strumento pedagogico fondamentale per lo sviluppo di competenze chiave necessarie per raggiungere tutti gli altri diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

1.3 Agenda 2030: un quadro di riferimento e applicazioni in Italia

Come accennato al termine del paragrafo precedente, l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma di azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto da 193 governi di Paesi membri dell’ONU nel settembre 2015. Questo documento è un atto fondamentale per lo sviluppo sostenibile e rappresenta il nuovo quadro di riferimento per l’impegno nazionale e internazionale che mira a trovare soluzioni comuni alle grandi sfide del pianeta.

La sostenibilità vuole essere una questione che non si focalizzi solo sulla tematica ambientale ed infatti, dopo alcuni anni nasce la consapevolezza di una necessità urgente di creare un approccio e di misure concrete che la riguardano. Questo documento nasce

dalla critica nei confronti dei modelli di sviluppo, considerati insostenibili, per l'epoca e si impegna a realizzare tutti i diritti umani e a bilanciare alcune delle dimensioni dello sviluppo sostenibile.

La messa in atto dell'Agenda 2030 avviene solo per favorire un possibile cambiamento del paradigma socioeconomico, grazie ad un forte coinvolgimento della società nella sua interezza. Gli obiettivi descritti all'interno, però, non si pongono come risolutori di ogni problema, ma vanno a costruire una base solida da cui partire per dare vita ad un mondo diverso e più sostenibile, sia dal punto di vista ambientale, sia da quello economico e sociale. Essi hanno una validità mondiale, ossia cercano di includere tutti i paesi ed anche un insieme di questioni che sono considerate altamente rilevanti per lo sviluppo; per questo essi si pongono come obiettivo quello di sconfiggere la povertà, l'ineguaglianza, affrontare i cambiamenti climatici e costruire società che rispetti i diritti umani.

L'Agenda 2030 rappresenta un documento strategico globale che definisce 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) e 169 traguardi da raggiungere entro il 2030.

Ecco i 17 punti:

1. **SCONFIGGERE LA POVERTÀ**: porre fine alla povertà estrema in tutte le sue forme e ovunque nel mondo, garantendo a tutti una qualità della vita dignitosa.
2. **SCONFIGGERE LA FAME**: si prevede di eliminare la fame, promuovere un'alimentazione sicura e nutriente, dare sostegno ai piccoli agricoltori e creare dei sistemi alimentari sostenibili.
3. **SALUTE E BENESSERE**: con questo obiettivo si vuole assicurare la salute e il benessere per tutti e a tutte le età, cercando di ridurre il tasso mondiale di mortalità

materna e dei bambini, garantendo un'assistenza sanitaria che sia per tutti ed infine, supportando la ricerca e lo sviluppo di vaccini e medicine;

4. **ISTRUZIONE DI QUALITÀ**: con questo si cerca fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, promuovendo opportunità di apprendimento permanente per tutti. In particolare, mira a garantire a tutti l'alfabetizzazione, eliminando ogni tipo di discriminazione di genere e promuovendo l'uguaglianza nell'accesso all'istruzione di alta qualità.
5. **PARITÀ DI GENERE**: lo scopo è quello di promuovere l'uguaglianza di genere, con il fine di eliminare ogni forma di disuguaglianza e di violenza verso le donne, garantendo reali pari opportunità e la piena emancipazione di donne e ragazze.
6. **ACQUA PULITA E IGIENE**: nel mondo la disponibilità di acqua potabile continua a diminuire in modo preoccupante a causa di diversi fattori, per questo si sente la forte necessità di garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile di acqua e di diversi servizi igienico-sanitari.
7. **ENERGIA PULITA E ACCESSIBILE**: con questo intento si cerca di assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni. Le azioni che potrebbero portare alla realizzazione di questo punto sono: riduzione dell'utilizzo di combustibili fossili, miglior accesso a fonti di energia rinnovabile, promozione di investimenti nel settore delle infrastrutture energetiche ed una migliore efficienza energetica.
8. **LAVORO DIGNITOSO E CRESCITA ECONOMICA**: per il raggiungimento dello scopo è essenziale promuovere l'occupazione femminile e favorire

l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro; inoltre è necessario contrastare il lavoro minorile e forzato, garantendo condizioni eque e sicure.

9. **IMPRESE, INNOVAZIONE E INFRASTRUTTURE:** con questo obiettivo si punta a costruire infrastrutture resilienti, permettendo un miglior accesso a servizi essenziali ed efficienti; inoltre promuove l'industrializzazione inclusiva, sostenibile e capace di favorire l'innovazione.
10. **RIDURRE LE DISUGUAGLIANZE:** si mira a ridurre l'ineguaglianza all'interno dei Paese ed anche fra essi; quindi, si attuano politiche di opportunità e diritti equi sia a livello economico che globale che siano in contrasto con ogni tipo di disparità, come ad esempio politiche fiscali, salariali e di protezione.
11. **CITTA' E COMUNITA' SOSTENIBILI:** punta ad innalzare la qualità della vita cercando di rendere le città e le comunità più inclusive, sicure, sostenibili e resilienti, attraverso il miglioramento della qualità dell'aria e della mobilità, ma anche attraverso una buona gestione dei rifiuti e la costruzione di edifici con poco impatto ambientale.
12. **CONSUMO E PRODUZIONE RESPONSABILI:** il fine è quello di garantire modelli di consumo e di produzione sostenibili, riducendo l'impatto ambientale delle attività economiche e adottando un buon approccio verso prodotti chimici e rifiuti cercando di ridurre il volume del risultato ottenuto.
13. **LOTTA CONTRO IL CAMBIAMENTO CLIMATICO:** adottare misure urgenti per combattere il cambiamento climatico e i suoi impatti, come per esempio la promozione della tutela dell'ambiente con iniziative nazionale ed una cooperazione globale per affrontare le sfide sempre più complesse.

14. VITA SOTT'ACQUA: con questo obiettivo si vuole conservare e utilizzare in modo sostenibile gli oceani, i mari e le risorse marine per favorire lo sviluppo sostenibile, grazie alla riduzione dell'inquinamento degli ecosistemi marini, la tutela delle risorse presenti e della biodiversità.
15. VITA SULLA TERRA: si cerca di proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri, contrastando la desertificazione e la vendita illegale di specie animali e vegetali protette, inoltre promuovendo azioni a sostegno di terre colpite da eventi atmosferici avversi.
16. PACE, GIUSTIZIA E ISTITUZIONI SOLIDE: l'obiettivo mira a promuovere società pacifiche e inclusive per arrivare ad uno sviluppo sostenibile, cerca di garantire l'accesso alla giustizia per tutti e si impegna a costruire istituzioni efficaci, inclusive e responsabili a tutti i livelli.
17. PARTNERSHIP PER GLI OBIETTIVI: con questo si vuole rafforzare i mezzi di attuazione e rivitalizzare il partenariato globale per lo sviluppo sostenibile, in sostanza invita a compiere tutti gli sforzi necessari per realizzare quanto è stato stilato nei precedenti 16 obiettivi.

L'importanza di questo testo per l'Educazione Sostenibile è visibile specialmente nel quarto obiettivo, nel quale si afferma l'istruzione di qualità. Questo non si limita a chiedere un'istruzione generale sulla sostenibilità, ma chiede un impegno a tutti gli Stati di garantire che gli studenti sviluppino le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale.

1.3.1 Applicazioni in Italia

In Italia, l'impegno verso l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite è stato formalizzato attraverso l'adozione della Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, che stabilisce la cornice di governance e il quadro politico di riferimento per l'integrazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile a livello nazionale e subnazionale. Essa promuove l'approccio di trasversalità degli obiettivi, coinvolgendo istituzioni, il settore privato e il terzo settore.

Un veicolo fondamentale per l'integrazione è rappresentato dal sistema educativo. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha reso gli SDGs un nucleo tematico fondamentale dell'Educazione Civica, con la Legge 92 del 2019, garantendo l'inserimento obbligatorio dei principi di sostenibilità ambientale ed educazione alla cittadinanza globale nei curricula di ogni ordine e grado. Tali iniziative mirano a sviluppare competenze chiave necessarie per affrontare le sfide globali, in linea con il Target 4.7 sull'educazione allo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017).

A livello territoriale, si osserva un crescente processo di "localizzazione" degli Obiettivi. Molte regioni e Comuni hanno sviluppato proprie Strategie Regionali di Sviluppo Sostenibile, spesso in stretta collaborazione con enti di ricerca e università per la produzione di policy basate su dati e l'attivazione di progetti locali. La traduzione operativa degli obiettivi si estende fino al contesto dell'educazione dell'infanzia (0-6 anni), dove la sostenibilità viene affrontata con approcci pedagogici ludico-esperienziali, come ad esempio outdoor education, economia circolare, ecc, Promuovendo lo sviluppo di una "cittadinanza globale in erba" e abitudini orientate a questo aspetto fin dalla prima età (Pietrogrande & Calza, 2021).

Il progresso dell'Italia verso gli obiettivi è costantemente monitorato e valutato dall'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). Questa istituzione nasce nel febbraio del 2016, dalla Fondazione Unipolis e l'Università "Tor Vergata" di Roma con lo scopo di aumentare la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 e per arrivare al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Essa, quindi, cerca attraverso lo sviluppo della sostenibilità a tutti i livelli, l'analisi delle implicazioni e delle opportunità per l'Italia legate all'Agenda, ed inoltre il contributo per la definizione di una strategia nostra mirata al conseguimento di tali obiettivi. Il suo impegno si può riscontrare nell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, in quanto nell'Agenda stessa vi è un chiaro riferimento per assicurare un'istruzione di qualità entro il 2030, nel quale tutti gli studenti acquisiscono conoscenze e competenze utili ed affini a questa causa. I progetti proposti e svolti sono stati numerosi, tra i quali ricordiamo: il Festival dello Sviluppo Sostenibile e la stipulazione del Protocollo d'intesa con il Miur della durata di tre anni. I loro rapporti annuali, oltre a misurare il posizionamento del nostro paese rispetto ai target stabiliti, evidenziano le criticità emerse e formulando delle raccomandazioni, offrendosi come bussola indispensabile per la valutazione accademica dell'efficacia delle azioni intraprese.

Guardando alla nostra realtà territoriale, il Veneto ha definito una "Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile" che si allinea agli obiettivi dell'Agenda 2030, in particolare ha evidenziato come poter integrare la sostenibilità in tutte le politiche regionali. Tra gli obiettivi principali troviamo la definizione di alcuni scopi per le dimensioni ambientale, sociale ed economica, come ad esempio riduzione dell'inquinamento, promozione dell'economia circolare e educazione alla sostenibilità. Per coordinare questo movimento è stata creata una "cabina di regia" che collega varie

realtà tra cui: enti locali, università, assessorati, associazioni, ecc. Inoltre, per monitorare e valutare concretamente i risultati ottenuti è stata creata una piattaforma digitale dove è possibile visionare tutti gli indicatori che misurano i progressi totali, ma anche i dati rilevati suddivisi per singole province o singoli comuni, inoltre si riesce a vedere un confronto tra i numeri del Veneto e quelli della media nazionale.

Tra le varie misure proposte troviamo “Educazione alla sostenibilità nelle scuole”, questa politica ha come obiettivo principale far capire ai bambini e ragazzi che le loro scelte quotidiane hanno un impatto sul pianeta e sulla nostra società. Per questo sono stati attivati una tutta una serie di laboratori e progetti educativi, ma sono state create anche delle formazioni ad hoc per gli insegnanti per aiutarli ad inserire queste tematiche nelle loro lezioni di scienze, geografia, educazione civica e arte. Inoltre, grazie alla collaborazione con ARPAV, Agenzia Regionale per la Protezione Ambientale del Veneto, sono stati creati materiali didattici e interattivi, la maggior parte scaricabili gratuitamente per tutti.

Oltre ai vari concorsi promossi nel mondo scolastico, la Regione promuove anche numerose campagne informative che possano coinvolgere tutta la popolazione, come giornate tematiche, fiere, campagne di comunicazione, iniziative con associazioni, ecc. Infine, cittadini e studenti possono proporre progetti e idee, segnalare problemi ambientali e scoprire iniziative sul proprio territorio grazie ad una piattaforma che punta ad avere una partecipazione attiva della popolazione. Tutto questo serve per far capire che la sostenibilità non è solo una teoria, ma qualcosa che può diventare realtà ponendo attenzione alle scelte che compiamo tutti i giorni.

Capitolo 2

I diversi tipi di approcci a supporto dell'educazione sostenibile.

2.1 La pedagogia Whole School Approach

Il Whole School Approach, definito anche come Approccio Scolastico Integrato, si configura come un quadro strategico essenziale per l'efficace implementazione dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD). La sua affermazione si colloca all'interno di una progressiva presa di coscienza, a livello internazionale, circa i limiti dei modelli curriculari tradizionali, i quali tendevano a considerare la sostenibilità come un contenuto da aggiungere e marginale (Hicks & Holden, 1995), piuttosto che come un principio strutturante dell'esperienza educativa. In tale prospettiva, l'ESD non può essere ridotta ad una trasmissione di conoscenze tematiche, ma si configura come un processo di apprendimento trasformativo, volto a promuovere una revisione critica dei sistemi di valori, delle pratiche e delle rappresentazioni che orientino l'agire individuale e collettivo.

Questo concetto affonda le proprie origini nei modelli delle “Scuole Promotrici di Salute” degli anni '80 e trova piena formalizzazione con il lancio del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, periodo che comprende dall'anno 2005 al 2014, promosso dall'UNESCO, all'interno del quale questa pedagogia è stata riconosciuta come metodologia privilegiata per il raggiungimento di complessi obiettivi dell'ESD (UNESCO, 2014). Tale riconoscimento si fonda sull'assunto che un'educazione efficace alla sostenibilità non possa prescindere da una trasformazione sistemica dell'istituzione educativa nel suo complesso, superando la dicotomia tra sapere dichiarato e pratiche agite e promuovendo una coerenza profonda tra valori,

organizzazione e azione. Il Whole School Approach si configura, pertanto, come un modello olistico e sistemico, fondato sull'interdipendenza tra le diverse dimensioni della vita scolastica, in cui la sostenibilità assume il ruolo di principio regolativo della cultura organizzativa. In questo modo, essa non viene trattata come un contenuto isolato, ma bensì come una filosofia operativa trasversale che permea ogni ambito dell'esperienza educativa (Jickling & Wals, 2008). L'efficacia di tale approccio risiede proprio nella sua capacità di promuovere una coerenza istituzionale, capace di rendere visibili e concretamente praticabili i valori ecologici all'interno delle pratiche quotidiane.

Come evidenziato da Ferreira, Ryan e Tilbury (2006), l'educazione alla sostenibilità risulta realmente incisiva solo quando si sviluppa secondo una prospettiva di Whole School Approach, in cui i suoi principi non sono confinati al curriculum formale, ma riflettono nelle pratiche di governance, nell'organizzazione degli spazi e nelle relazioni con la comunità di riferimento. In questo senso, è possibile individuare quattro aree interconnesse e reciprocamente influenti: il curriculum e la didattica, la gestione e la governance, l'ambiente fisico e gli spazi e le relazioni con la comunità. Tali ambiti non operano in maniera isolata, ma in una relazione dinamica e circolare, in cui le scelte educative influenzano le pratiche organizzative, le quali, a loro volta, si riflettono nella configurazione degli ambienti e nelle modalità di interazione con il territorio, contribuendo a trasformare l'istituzione educativa in un agente di cambiamento all'interno del macrosistema sociale. Nello specifico, l'ambito del curriculum e della didattica implica l'integrazione dei principi di sostenibilità in tutte le esperienze di apprendimento, superando una logica episodica e promuovendo una prospettiva interdisciplinare e problematizzante. La dimensione della "*Gestione e Governance*" riguarda invece l'insieme delle scelte operative e organizzative, tra cui l'efficienza

energetica, la riduzione dei rifiuti e l'approvvigionamento etico delle risorse, configurandosi come ambito cruciale per la coerenza tra dichiarazioni valoriali e pratiche istituzionali. L'ambiente fisico e gli spazi educativi assumono un ruolo altrettanto rilevante, in quanto possono facilitare esperienze dirette di contatto con la natura, promuovendo approcci quali l'Outdoor Education e l'utilizzo di materiali naturali. Infine, le relazioni con la comunità sottolineano l'importanza di coinvolgere attivamente famiglie, stakeholder e territorio, riconoscendo la scuola come nodo di una rete educativa più ampia e come dispositivo di diffusione culturale della sostenibilità.

Nonostante la sua solidità teorica, l'implementazione di questo approccio incontra significative sfide pratiche, che si accentuano nei contesti educativi della prima infanzia. Oltre a ostacoli generici, come la resistenza al cambiamento del personale, la mancanza di risorse finanziarie adeguate e la difficoltà di coordinamento organizzativo, emergono tensioni specifiche legate alla natura dei servizi 0/3. In essi, infatti, la sostenibilità si intreccia profondamente con le pratiche di cura educativa e con le routine quotidiane, assumendo una dimensione prevalentemente implicita e situata. nel contesto del nido le criticità sono legate alla natura stessa del servizio. Un esempio emblematico è rappresentato dalla tensione tra le normative igienico-sanitarie e l'adozione di pratiche sostenibili, come l'uso di pannolini lavabili o la riduzione della plastica monouso, che richiedono un elevato sforzo logistico e una formazione specifica del personale. Ulteriori criticità riguardano il coinvolgimento delle famiglie, considerato un pilastro del Whole School Approach, ma reso complesso dall'elevato turnover tipico di questi servizi. Ciò rende necessario sviluppare strategie comunicative mirate e flessibili, capaci di favorire una reale continuità educativa tra contesto domestico e contesto istituzionale. In assenza di tali condizioni, vi è il rischio che l'adozione di questa pedagogia rimanga a livello

meramente dichiarativo, configurandosi come una forma di "greenwashing educativo"², priva di un effettivo impatto trasformativo sulle pratiche e sui comportamenti.

Il superamento di tali ostacoli richiede l'esercizio di una leadership educativa forte e riflessiva, capace di promuovere una visione condivisa e di sostenere processi di formazione continua del personale. In questo senso, diventa fondamentale sviluppare una "lente della sostenibilità" che orienti in modo coerente ogni scelta educativa, organizzativa e relazionale, favorendo l'emergere di una cultura professionale consapevole e internazionale. Inoltre, risulta sempre più rilevante dotarsi di strumenti di monitoraggio e valutazione, in grado di rilevare l'efficacia delle pratiche adottate e di supportare processi di miglioramento continuo.

Adottando il Whole School Approach, l'istituzione educativa si configura come un autentico "laboratorio di vita sostenibile" (Sterling, 2001), in cui i principi etici e ambientali non solo vengono insegnati, ma soprattutto vissuti e sperimentati nella quotidianità. In questa prospettiva, il WSA non rappresenta soltanto un modello operativo, ma una vera e propria cornice paradigmatica capace di ridefinire il ruolo della scuola come agente di cambiamento socio-ecologico, contribuendo alla costruzione di comunità resilienti e orientate alla sostenibilità. Alla luce di tutte queste considerazioni, appare evidente come la sua adozione richieda non solo un cambiamento organizzativo, ma una riconfigurazione profonda dei significati educativi attribuiti alla sostenibilità, intesa come pratica culturale condivisa e trasformativa.

²Forma specifica di ambientalismo di facciata in cui istituzioni, scuole, aziende o organizzazioni promuovono iniziative, progetti o percorsi definiti "sostenibili", ma che in realtà mancano contenuti sostanziali, autenticità o impatto reale.

2.1.1 Alcuni studi empirici

Negli ultimi anni, la ricerca sull'educazione alla sostenibilità nell'infanzia ha conosciuto un significativo sviluppo, includendo in modo sempre più esplicito anche la fascia 0–3 anni, tradizionalmente meno indagata rispetto alla scuola dell'infanzia. Tale ampliamento riflette un cambiamento di prospettiva all'interno del dibattito pedagogico internazionale, che riconosce il valore delle esperienze precoci nei processi di costruzione di atteggiamenti, disposizioni e pratiche orientate alla sostenibilità. In questo quadro, sta progressivamente emergendo un corpus di studi che analizza come gli educatori interpretano e implementano pratiche sostenibili nei servizi educativi per i più piccoli, contribuendo alla ridefinizione del ruolo dei nidi come contesti significativi per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD). Ne deriva una nuova comprensione pedagogica, in cui la sostenibilità viene intesa non solo come contenuto educativo, ma come dimensione costitutiva delle pratiche di cura, delle relazioni e dell'organizzazione degli ambienti.

Una delle ricerche più rilevanti in questo ambito è il lavoro di Višnjić-Jevtić assieme ad altri colleghi (2022), i quali esplorano il modo in cui gli educatori della prima infanzia attualizzano la sostenibilità in relazione alle indicazioni presenti nei documenti politici e normativi. Lo studio evidenzia l'esistenza di un divario significativo tra le interpretazioni istituzionali, spesso caratterizzate da un approccio prescrittivo e astratto, mentre gli educatori tendono invece a radicare il concetto nella quotidianità delle pratiche educative. In particolare, gli insegnanti valorizzano esperienze concrete, relazioni significative e pratiche di cura, attribuendo alla sostenibilità una dimensione situata e contestuale. Tale prospettiva, pur discostandosi da una visione normativa, appare particolarmente rilevante

dal punto di vista pedagogico, in quanto mette in luce la capacità degli educatori di reinterpretare creativamente i principi dell'ESD, adattandoli alle caratteristiche evolutive dei bambini e ai contesti operativi. Ne emerge come, anche nei servizi per la prima infanzia, sia possibile promuovere comportamenti responsabili e stili di vita sostenibili attraverso pratiche educative implicitamente orientate alla sostenibilità.

Accanto alle ricerche di tipo qualitativo, si stanno progressivamente affermando studi quantitativi volti a misurare in modo sistematico le pratiche educative legate allo sviluppo sostenibile, contribuendo alla costruzione di strumenti di analisi e valutazione sempre più strutturati. Un contributo significativo in questa direzione è offerto dal lavoro di Cheng e Yu (2022), che hanno sviluppato e validato una scala specifica per la rilevazione delle pratiche educative nell'ambito dell'ESD. L'indagine, condotta su un ampio campione di oltre settemila educatori, evidenzia come l'atteggiamento nei confronti della sostenibilità risulti generalmente positivo, ma come permangono lacune rilevanti in termini di competenze specifiche, conoscenze disciplinari e capacità di integrazione sistemica dell'ESD nei contesti educativi. Tale dato assume particolare rilevanza nei servizi per la prima infanzia, dove le pratiche quotidiane, fortemente ancorate alla dimensione della cura e della routine, necessitano di un solido supporto teorico e metodologico per tradursi in interventi coerenti con gli obiettivi delineati, ad esempio, dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Un'attenzione specifica alla fascia 0–3 emerge nello studio qualitativo condotto in Svezia da Engdahl et al. (2024), che analizza le modalità attraverso cui la sostenibilità viene incorporata nelle routine dei servizi educativi per i più piccoli. Le osservazioni empiriche mettono in evidenza la capacità degli educatori di integrare i principi della sostenibilità all'interno delle pratiche quotidiane, quali il gioco, le esplorazioni sensoriali

e le attività di cura. In particolare, emergono pratiche significative legate alla gestione consapevole dei materiali, alla riduzione degli sprechi, all'esplorazione dell'ambiente naturale e alla promozione della partecipazione attiva del bambino. Lo studio dimostra come, anche in assenza di programmi formalizzati o di esplicite progettazioni curriculari, la sostenibilità possa diventare un elemento strutturale della vita quotidiana del nido, assumendo una configurazione relazionale, corporea e situata, in linea con le modalità di apprendimento proprie della prima infanzia, basate sull'esperienza diretta, sull'interazione e sulla dimensione sensoriale.

Parallelamente, gli studi sulla formazione degli educatori offrono un contributo fondamentale per comprendere in che modo le competenze professionali influenzano l'implementazione dell'educazione alla sostenibilità. Il lavoro di Li (2022), incentrato sull'analisi di un programma di sviluppo professionale rivolto agli insegnanti della prima infanzia, evidenzia come percorsi formativi specifici possano incrementare significativamente il livello di consapevolezza degli educatori e favorire trasformazioni, seppur parziali, nelle pratiche quotidiane. I cambiamenti osservati riguardano non solo la tipologia di attività proposte ai bambini, ma anche le attitudini, le rappresentazioni e le disposizioni personali degli educatori nei confronti della sostenibilità. Ciò suggerisce che lo sviluppo professionale continuo rappresenti una leva strategica imprescindibile per rendere la sostenibilità una componente stabile e intenzionale della pedagogia della prima infanzia, superando approcci occasionali o frammentari.

Complessivamente, le evidenze empiriche disponibili delineano un quadro articolato e in evoluzione, nel quale l'educazione alla sostenibilità nei contesti 0–3 si configura come il risultato di un intreccio complesso tra pratiche quotidiane, interpretazioni culturali e processi di sviluppo professionale. Da un lato, gli studi

qualitativi sottolineano il ruolo centrale delle routine di cura, delle interazioni educative e degli ambienti di apprendimento come spazi privilegiati per la promozione di comportamenti sostenibili fin dalla prima infanzia; dall'altro, le indagini quantitative mettono in luce la necessità di rafforzare le competenze degli educatori e di sviluppare strumenti di monitoraggio e valutazione in grado di sostenere processi di miglioramento continuo. A questo proposito, la sostenibilità nei servizi per la prima infanzia non si configura come un contenuto aggiuntivo o accessorio, bensì come un approccio pedagogico trasversale e integrato, che coinvolge l'intero ecosistema educativo, le relazioni e il modo stesso di concepire il nido come comunità educante orientata al cambiamento socio-ecologico.

2.2 Pedagogia dell'ambiente

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la riflessione sull'ambiente ha assunto un ruolo progressivamente centrale, dando origine a un ambito di studio specifico noto come Pedagogia dell'ambiente. Tale campo di ricerca si colloca all'intersezione tra pedagogia, ecologia ed educazione alla sostenibilità e si propone di analizzare in chiave critica e sistemica il rapporto formativo tra essere umano e ambiente, evidenziando come tale relazione costituisca una dimensione imprescindibile dei processi educativi. In questa prospettiva, l'ambiente non viene considerato unicamente come oggetto di studio o semplice contesto di apprendimento, ma come realtà relazionale e generativa, attraverso la quale l'individuo costruisce significati, sviluppa valori e orienta i propri comportamenti (Malavasi, 2008). Ne deriva una concezione dell'educazione che riconosce il ruolo attivo dell'esperienza ambientale nella formazione integrale della persona.

All'interno di questo quadro teorico, l'educazione ambientale rappresenta uno degli ambiti applicativi più rilevanti e consolidati. Essa nasce dall'esigenza di promuovere conoscenze, atteggiamenti e competenze che consentano agli individui di comprendere la complessità dei sistemi naturali e di sviluppare comportamenti responsabili nei confronti dell'ambiente. Tuttavia, nella prospettiva della pedagogia dell'ambiente, l'educazione ambientale non si limita alla trasmissione di contenuti scientifici relativi alla natura o agli ecosistemi, ma assume una dimensione più ampia e profondamente formativa, che riguarda la costruzione di una coscienza ecologica, la maturazione di un'etica della responsabilità e lo sviluppo di una sensibilità orientata alla cura del mondo naturale e delle generazioni future. In tal senso, essa si configura come un processo educativo complesso, che coinvolge dimensioni cognitive, emotive, relazionali ed etiche.

Le origini dell'educazione ambientale possono essere ricondotte al crescente interesse internazionale per le questioni ecologiche sviluppatosi a partire dagli anni Settanta del Novecento, in concomitanza con l'emergere delle prime grandi problematiche ambientali su scala globale. Un momento particolarmente significativo in questo percorso è rappresentato dalla Dichiarazione di Tbilisi (1977), elaborata nell'ambito della Conferenza intergovernativa sull'educazione ambientale promossa dall'UNESCO e dallo United Nations Environment Programme³. Tale documento ha definito in modo sistematico i principali obiettivi dell'educazione ambientale, individuando nella consapevolezza, nella conoscenza, negli atteggiamenti, nelle competenze e nella partecipazione le dimensioni fondamentali del processo educativo

³ Si tratta di un'agenzia delle Nazioni Unite che guida le politiche e le azioni globali in materia ambientale, fu fondata nel 1972. Quest'organo coordina la risposta internazionale alle principali crisi ambientali e promuove uno sviluppo sostenibile integrato nei programmi dell'intero sistema ONU.

(UNESCO, 1978). Questi elementi hanno costituito un punto di riferimento imprescindibile per lo sviluppo successivo delle politiche educative e della riflessione pedagogica in ambito ambientale.

Nel corso del tempo, la riflessione pedagogica ha progressivamente ampliato e approfondito la prospettiva dell'educazione ambientale, evidenziando come le questioni ecologiche non possano essere comprese esclusivamente in termini scientifici o tecnici, ma richiedano un approccio interdisciplinare che integri dimensioni etiche, culturali e sociali. In questa direzione, la pedagogia dell'ambiente si propone di indagare criticamente il modo in cui i processi educativi contribuiscono alla costruzione di una nuova relazione tra essere umano e natura, fondata su principi di responsabilità, sostenibilità e cura (Malavasi, 2008). Tale approccio implica un ripensamento dei modelli educativi tradizionali, orientato a promuovere forme di apprendimento capaci di sviluppare consapevolezza critica e impegno attivo nei confronti delle problematiche ambientali.

Nel contesto pedagogico italiano, diversi studiosi hanno sottolineato la necessità di interpretare l'educazione ambientale come parte integrante di un più ampio progetto educativo orientato alla sostenibilità. In particolare, Mario Salomone evidenzia come essa debba essere intesa come uno strumento fondamentale per promuovere una nuova forma di cittadinanza ecologica, capace di coniugare consapevolezza ambientale, partecipazione democratica e responsabilità sociale (Salomone, 2006). In questa prospettiva, l'educazione assume un ruolo strategico nella costruzione di una cultura della sostenibilità, contribuendo alla formazione di soggetti consapevoli delle implicazioni ambientali delle proprie scelte, sia a livello individuale che collettivo.

Parallelamente, Pierluigi Malavasi sottolinea come la pedagogia dell'ambiente debba promuovere una riflessione educativa sul rapporto tra sviluppo umano e tutela del creato, evidenziando la dimensione etica e culturale dell'agire umano. Secondo tale prospettiva, la relazione con l'ambiente non si esaurisce nella gestione delle risorse naturali, ma implica una rielaborazione profonda dei valori che orientano l'azione umana. L'educazione è pertanto chiamata a favorire la costruzione di una sensibilità ecologica diffusa, capace di orientare i comportamenti verso modelli di sviluppo più equi e sostenibili (Malavasi, 2008).

Un ulteriore elemento centrale nella pedagogia dell'ambiente riguarda il riconoscimento del valore formativo dell'esperienza diretta con la natura. Numerosi studi evidenziano come il contatto con l'ambiente naturale contribuisca in modo significativo allo sviluppo di competenze cognitive, emotive e relazionali, favorendo la costruzione di un rapporto più consapevole e responsabile con il mondo naturale (Palmer, 1998). Seguendo questo punto di vista, l'ambiente si configura non soltanto come oggetto di apprendimento, ma come contesto educativo privilegiato, capace di stimolare curiosità, senso di appartenenza e responsabilità nei confronti del territorio, promuovendo forme di apprendimento esperienziale e situato.

A partire dagli anni Novanta, la riflessione sull'educazione ambientale si è progressivamente integrata con il paradigma dello sviluppo sostenibile, segnando un'evoluzione significativa del quadro teorico di riferimento. Un passaggio fondamentale in questo processo è rappresentato dal rapporto *Our Common Future* (1987), elaborato dalla World Commission on Environment and Development⁴, che ha introdotto il

⁴ Essa è conosciuta anche come Commissione Brundtland, è un organismo delle Nazioni Unite istituito nel 1983. Ha avuto un ruolo fondamentale nel portare il concetto di sviluppo sostenibile al centro del dibattito politico globale attraverso il rapporto *Our Common Future* (1987).

concetto di sviluppo sostenibile come modello capace di soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri. In seguito a tale evoluzione, l'educazione ambientale è stata progressivamente ricondotta all'interno del più ampio quadro dell'Education for Sustainable Development (ESD), promosso a livello internazionale dall'UNESCO, che enfatizza l'integrazione tra dimensioni ambientali, sociali ed economiche.

Alla luce di queste considerazioni, si può affermare che la pedagogia dell'ambiente offre una prospettiva teorica articolata e complessa, che consente di interpretare l'educazione ambientale non come un insieme frammentario di attività didattiche, ma come un processo educativo globale, orientato alla formazione integrale della persona e alla costruzione di una nuova relazione tra esseri umani e ambiente. In questo senso, l'educazione ambientale assume un ruolo strategico nella promozione di una cultura della sostenibilità, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli, responsabili e capaci di affrontare in modo critico e propositivo le sfide ecologiche del presente e del futuro.

2.2.1 L'importanza dell'educazione ambientale nella prima infanzia

L'educazione ambientale rivolta alla prima infanzia ha un valore fondamentale, poiché è nei primi anni di vita che si pongono le basi per la formazione dell'identità, dei valori e dei comportamenti. Secondo la pedagogia contemporanea, i bambini sono soggetti attivi, capaci di osservare, riflettere e interagire con l'ambiente circostante in modo significativo.

Alla luce delle teorie di John Dewey l'apprendimento autentico nasce dall'esperienza diretta e dal dialogo tra azione e riflessione; infatti, in questo modo,

l'ambiente diventa un contesto educativo dinamico, in cui il bambino costruisce conoscenza attraverso il fare, l'osservazione e la sperimentazione. Seguendo quest'ottica, il contatto con la natura offre un terreno privilegiato per sviluppare curiosità, senso critico, ma anche una consapevolezza in chiave ecologica.

Anche Loris Malaguzzi nella sua pedagogia, che poi è diventata realtà nei servizi educativi di Reggio Emilia, sottolinea l'ambiente ricopra il ruolo di "terzo educatore", in quanto si tratta di uno spazio altamente comunicativo e vivo, che riesce a favorire esplorazione, autonomia e cooperazione. In questo senso, il bambino viene considerato un ricercatore competente, che costruisce significati attraverso l'interazione con le persone, i materiali proposti e il mondo naturale.

Esperienze educative all'aperto, il contatto diretto con la natura e l'esplorazione sensoriale diventano strumenti preziosi per stimolare la curiosità e la consapevolezza ecologica. L'approccio outdoor education, ad esempio, valorizza il gioco libero in ambienti naturali come occasione per sviluppare empatia verso gli esseri viventi, capacità di problem solving e rispetto per l'ecosistema. Come sottolineano Angelini e Pizzuto (2007), l'educazione ambientale non si limita alla trasmissione di conoscenze ecologiche, ma si configura come un processo formativo integrato che coinvolge dimensioni cognitive, affettive, etiche e sociali. Nel libro, gli autori evidenziano come la sostenibilità rappresenti una dimensione trasversale del processo educativo e di come debba essere intesa non solo come un obiettivo da raggiungere, ma come una prospettiva culturale e pedagogica. In quest'ottica, l'educazione ambientale nella prima infanzia rappresenta un'occasione per costruire una nuova alleanza educativa tra bambini, adulti e ambiente, fondata soprattutto su una responsabilità condivisa e un rispetto reciproco.

Questa visione si trova d'accordo anche con quella riportata da D'Antone (2021) nel suo testo, il quale propone una pedagogia per un mondo sostenibile fondata sull'idea di ecologia nei contesti educativi e di cura. L'autore ci tiene a sottolineare come la sostenibilità non riguarda solo la salvaguardia dell'ambiente naturale, ma anche la qualità di relazioni umane e dei contesti nel quale si sviluppano. In questo senso, l'educatore assume un nuovo compito, quello di coltivare legami di cura e rispetto basato sul prendersi cura inteso sia come custodire l'ambiente, ma anche sè stessi e gli altri, favorendo lo sviluppo integrale della persona e una visione totale del mondo.

Investire nell'educazione ambientale nella prima infanzia significa quindi provare a crescere un senso di consapevolezza, di responsabilità e a favorire lo sviluppo di una cittadinanza attiva e sostenibile. In questo, l'adulto assume un ruolo di accompagnamento: osserva, sostiene e offre contesti di apprendimento significativi, promuovendo la relazione empatica tra il bambino e il mondo che lo circonda.

Capitolo 3

L'asilo nido come contesto educativo sostenibile

3.1 Il ruolo dell'educatore: facilitatore di esperienze sostenibili

In un contesto educativo orientato alla sostenibilità, l'educatore assume una funzione che trascende la mera trasmissione di conoscenze, configurandosi come mediatore di esperienze, facilitatore di processi e modello di comportamenti responsabili. In accordo con la definizione dell'UNESCO (2005), l'educazione alla sostenibilità richiede un approccio trasformativo che coinvolge valori, atteggiamenti e pratiche quotidiane. In tale prospettiva, l'educatore dell'asilo nido è chiamato a promuovere nei bambini curiosità, meraviglia e forme iniziali di attenzione verso l'ambiente naturale, accompagnandoli nella costruzione di significati legati alla cura, al rispetto e alla responsabilità ecologica. Come sottolinea Davis (2010), l'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia non si configura come un contenuto disciplinare isolato, ma come una prospettiva pedagogica trasversale che orienta l'intero progetto educativo, valorizzando le esperienze quotidiane come opportunità per sviluppare consapevolezza ambientale e senso di appartenenza al mondo naturale. L'assunzione della "lente della sostenibilità" come principio organizzatore del contesto costituisce uno degli elementi cardine del ruolo professionale. Essa si traduce in scelte intenzionali relative ai materiali, privilegiando quelli naturali, di recupero e non strutturati, e nell'organizzazione di spazi che favoriscono autonomia, movimento e rispetto dei ritmi individuali. Questa visione si riallaccia alle ricerche che mostrano come l'ambiente possa configurarsi come "terzo educatore", orientato alla cura del pianeta e capace di sostenere pratiche esplorative e

relazionali responsabili (Ärlemalm-Hager & Elliott, 2017). Attraverso tali scelte, la sostenibilità non rimane un tema astratto, ma diventa un'esperienza quotidiana incarnata nelle routine del nido. In questo senso, anche i momenti di vita quotidiana – come il riordino dei materiali, la cura degli spazi comuni o la gestione degli oggetti condivisi – assumono una valenza educativa significativa. Attraverso pratiche semplici e ripetute, i bambini sperimentano concretamente il significato della responsabilità collettiva e del rispetto per l'ambiente che li circonda. Le routine, spesso considerate elementi organizzativi della giornata educativa, si configurano quindi come contesti privilegiati di apprendimento implicito della sostenibilità, in cui i piccoli possono interiorizzare progressivamente atteggiamenti di attenzione, collaborazione e cura.

Il ruolo dell'educatore come facilitatore comporta anche un'attenta postura di accompagnamento, vicina allo scaffolding pedagogico descritto da Bruner nel 1976. Tale postura sostiene il bambino nella scoperta e nella riflessione sugli effetti delle proprie azioni: piantare un seme e osservare la crescita di una pianta sono esempi di esperienze che permettono ai piccoli di costruire un rapporto sensibile e consapevole con il mondo. Diverse ricerche empiriche evidenziano come l'esplorazione libera di elementi naturali favorisca nei bambini processi di indagine spontanea, agency ecologica e forme emergenti di corresponsabilità (Elliott & Davis, 2020). Attraverso queste esperienze, i bambini non solo acquisiscono conoscenze sul mondo naturale, ma sviluppano anche un legame affettivo con l'ambiente, considerato da numerosi studi uno dei fattori fondamentali per la costruzione di atteggiamenti pro-ambientali nel corso della vita (Chawla, 2007). Un ulteriore elemento rilevante riguarda la dimensione sensoriale ed estetica dell'incontro con la natura. Le esperienze di contatto diretto con elementi naturali – come terra, acqua, foglie, semi o pietre – attivano nei bambini processi di esplorazione

multisensoriale che favoriscono curiosità, meraviglia e desiderio di conoscenza. Tale coinvolgimento sensoriale rappresenta una modalità privilegiata attraverso cui i bambini piccoli costruiscono significati e sviluppano una relazione emotiva con l'ambiente. La letteratura pedagogica sottolinea come il senso di meraviglia e di scoperta costituisca una componente fondamentale per alimentare atteggiamenti di rispetto e di cura verso il mondo vivente.

In una prospettiva ecologica, il nido si configura quindi come un ambiente vivente, in cui natura e cultura si intrecciano. L'idea di "ambiente partecipante", sostenuta da Gadotti (2008) e coerente con la tradizione montessoriana, valorizza il contatto diretto con il mondo naturale come forma privilegiata di conoscenza e relazione. L'educazione outdoor costituisce un'estensione naturale di questa visione: l'educatore riconosce il valore pedagogico degli spazi esterni come contesti autentici in cui vivere il mutare delle stagioni, osservare la biodiversità e percepire fenomeni ambientali, anche in scala ridotta. Questo legame affettivo e sensoriale con il luogo diventa una base essenziale per la costruzione di pratiche sostenibili durature. Accanto a ciò, la pedagogia dell'ascolto elaborata da Malaguzzi e dal Reggio Emilia Approach offre una cornice epistemologica centrale. L'educatore, adottando un atteggiamento di ascolto profondo, crea contesti dialogici in cui i bambini possono esplorare, porre domande, formulare ipotesi e co-costruire significati attraverso i molteplici linguaggi dell'infanzia. La sostenibilità, in questo modo, non è un tema episodico ma un orizzonte che informa l'intera progettazione educativa, dalla gestione dei materiali alla cura delle relazioni, dalla struttura degli spazi alla temporalità delle esperienze. La documentazione pedagogica svolge un ruolo strategico nel rendere visibili i processi di apprendimento legati alla sostenibilità. Essa non rappresenta una semplice raccolta di prodotti, ma un dispositivo interpretativo e

comunicativo che permette di condividere con le famiglie e con la comunità educativa la complessità dei percorsi intrapresi dai bambini (Ritchie & Siraj-Blatchford, 2018). Attraverso narrazioni, immagini e tracce, la documentazione contribuisce alla costruzione di una cultura condivisa della cura e della responsabilità ambientale. In questa logica, il nido si configura come un centro promotore di cultura sostenibile, capace di attivare progetti partecipati con le famiglie e con le realtà del territorio, in linea con il Whole School Approach alla sostenibilità, che considera l'ambiente educativo come un ecosistema interconnesso in cui pratiche, politiche e relazioni rafforzano tra loro gli obiettivi educativi. Tale visione risuona con il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), secondo cui ogni esperienza educativa è inserita in un sistema multilivello di influenze interconnesse. L'educatore agisce dunque come ponte tra microsistemi, valorizzando la continuità tra il contesto familiare, la comunità locale e l'ambiente del nido, promuovendo competenze relazionali ed etiche che hanno una valenza ben più ampia della semplice acquisizione di comportamenti sostenibili. Infine, l'educatore si configura come un agente di cambiamento capace di promuovere una cultura della sostenibilità che nasce dai piccoli gesti quotidiani e si radica nei valori di cooperazione, rispetto e solidarietà. Questo ruolo implica un costante lavoro di riflessione professionale, aggiornamento teorico e consapevolezza etica. La sostenibilità rappresenta infatti un campo pedagogico complesso e in continua evoluzione, che richiede agli educatori di interrogare criticamente le proprie pratiche e di agire con intenzionalità, sensibilità relazionale e competenza pedagogica. Essere facilitatori significa dunque assumere una postura educativa che valorizza la responsabilità condivisa, il dialogo con l'ambiente e la partecipazione attiva dei bambini come protagonisti di processi di trasformazione culturale e sociale.

3.2 L'ambiente del nido: spazi, materiali e arredi sostenibili.

Nel nido d'infanzia l'ambiente non costituisce semplicemente il luogo fisico in cui si svolgono le attività quotidiane, ma si configura come un attore pedagogico che dialoga con bambini, educatori e famiglie (Malaguzzi, 1993). La sostenibilità, inserita in questo quadro, non riguarda esclusivamente l'adozione di materiali ecologici o di arredi a basso impatto ambientale: essa diventa una cornice culturale e pedagogica che orienta la progettazione dei contesti in modo integrato, secondo una visione sistemica del rapporto tra educazione e mondo (D'Antone, 2021). La qualità dell'ambiente educativo contribuisce così alla costruzione delle prime forme di cittadinanza ecologica, modellando esperienze, percezioni e modi di abitare la Terra.

D'Antone (2021) sottolinea come ogni ambiente educativo sia parte di una più ampia "ecologia della cura", nella quale si intrecciano dimensioni fisiche, simboliche, relazionali e valoriali. Pensare il nido come ecosistema implica riconoscere che i bambini, già nei primi tre anni di vita, sviluppano una sensibilità ambientale attraverso l'osservazione e l'interazione con il mondo materiale. Per questo, la sostenibilità degli spazi non può essere ridotta a un insieme di accorgimenti tecnici, ma va interpretata come un principio di coerenza pedagogica, che orienta la costruzione di ambienti accoglienti, essenziali e rispettosi della qualità estetica ed ecologica.

Da questo punto di vista, gli studi di Antonietti et al (2022) insistono sulla necessità di ridefinire la relazione tra scuola e natura, superando la tradizionale separazione tra interno ed esterno, promuovendo un modo di abitare la Terra non predatorio, ma armonico. Nel testo citato, si può cogliere l'invito a considerare gli spazi del nido come

luoghi permeabili, attraversati dalla presenza della natura anche quando questa non si manifesta in forma diretta. Ciò significa valorizzare la luce naturale, utilizzare materiali organici, garantire continuità visiva con l'esterno e predisporre contesti che ricordino ritmi, temperature e colori di quest'altro mondo esterno. L'ambiente, configurato in questo modo, favorisce un senso di appartenenza e di responsabilità che va oltre l'esperienza immediata, contribuendo alla formazione di una sensibilità ecologica profonda.

Un elemento centrale nella costruzione di contesti sostenibili riguarda la qualità dei materiali. L'introduzione di materiali naturali, riciclati o riciclabili permette ai bambini di entrare in contatto con materie vive, grezze e non standardizzate, che stimolino forme di esplorazione più ricche rispetto ai materiali sintetici. Il legno non trattato, le fibre vegetali, la pietra, le pigne, le foglie, i tessuti naturali e gli oggetti "poveri" provenienti dal riuso (come cartoni, rotoli, tappi o elementi metallici recuperati) diventano strumenti per manipolare, costruire, creare, immaginare. Al tempo stesso, come afferma Mortari (2004), tali materiali promuovono una cultura del non spreco e della responsabilità condivisa, poiché il materiale riciclato incarna un significato pedagogico e valoriale che va oltre la sua funzione ludica.

L'attenzione ai materiali si intreccia inevitabilmente con la progettazione degli arredi, che nelle prospettive educative contemporanee sono concepiti come strutture dinamiche, partecipative e sostenibili. Maria Montessori (2000) pone grande attenzione a questa tematica, in particolare afferma come gli arredi ecologici non siano soltanto una scelta etica, ma contribuiscono a sostenere l'autonomia dei bambini incoraggiando il movimento, la scoperta e l'uso intenzionale degli oggetti. Gli studi sul potenziamento dei contesti educativi sottolineano come gli ambienti possano diventare veri facilitatori dello

sviluppo sostenibile quando permettono ai bambini di partecipare attivamente alla vita quotidiana: disporre i materiali, occuparsi delle piante, riordinare, riciclare, osservare fenomeni naturali, contribuire alla maturazione condivisa dello spazio.

In questa logica, il nido non si limita ad essere un luogo che “contiene” la sostenibilità, ma ne diventa portatore attivo. Ciò implica una progettazione degli spazi che favorisca routine ecologiche concretamente praticabili: aree dedicate alla raccolta differenziata a misura di bambino, angoli verdi con piante da curare, spazi atelier che promuovano il riuso creativo, zone morbide e sensoriali in cui la presenza di materiali naturali sostituisce l’eccesso di plastica (UNESCO, 2020).

La sostenibilità degli ambienti interni è inoltre rafforzata dal dialogo continuo con gli spazi esterni. Gli studi contemporanei invitano a ripensare il rapporto tra indoor e outdoor non come una semplice alternanza, ma come una comunità pedagogica, in cui l’esterno diventa parte integrante dell’esperienza educativa quotidiana. Anche quando le condizioni climatiche non permettono attività dirette all’aperto, gli spazi al coperto possono ospitare elementi naturali che mantengono viva la connessione con i cicli stagionali, con la biodiversità e con il senso del tempo.

Infine, essa si manifesta dentro ai servizi anche in una dimensione relazionale. Gli spazi parlano: trasmettono valori, raccontano visioni del bambino, suggeriscono modalità di interazioni quotidiane e di cura (Mortari, 2004). Un ambiente ordinato, essenziale, luminoso e rispettoso invita anche le relazioni ad essere lente, attente e capaci di ascolto. Quando la sostenibilità attraversa la progettazione degli spazi educativi diventa parte del quotidiano come pratica condivisa. Il nido si configura così come un luogo in cui bambini e adulti imparano insieme a vivere il mondo in modo responsabile, costruendo fin da subito forme di cittadinanza ecologica consapevole (UNESCO, 2020).

3.3 La comunità educante: il coinvolgimento della famiglia e il territorio circostante

L'educazione alla sostenibilità negli asili nido richiede una prospettiva pedagogica capace di superare la dimensione intra-istituzionale per abbracciare una visione sistemica e relazionale del processo educativo. In tale visione, il nido non è un luogo isolato, ma un nodo di una rete più ampia composta dalle famiglie, dagli educatori e dal territorio, inteso sia come contesto fisico sia come insieme di soggetti, istituzioni e culture. In questo modo, essa diventa un principio guida che orienta i modi di pensare, organizzare e vivere la quotidianità educativa, assumendo significato solo quando si traduce in pratiche condivise e coerenti tra i diversi contesti di vita del bambino.

Il ruolo delle famiglie occupa una posizione centrale all'interno di questa rete. Fin dalla nascita, il bambino costruisce il proprio senso di appartenenza e di sicurezza attraverso relazioni significative con gli adulti di riferimento. Il nido, entrando a far parte di questo sistema di relazioni, si configura come luogo di co-educazione dove educatori e genitori negoziano significati, prospettive e aspettative. Una comunicazione aperta e continuativa alimenta la fiducia reciproca e favorisce una maggiore consapevolezza del progetto educativo, rendendo i genitori non semplici fruitori del servizio, ma soggetti attivi. La letteratura internazionale sottolinea come la partecipazione familiare contribuisca non solo al benessere del bambino, ma anche alla diffusione di pratiche sostenibili, in quanto la coerenza tra contesto educativo e contesto domestico rafforza i messaggi pedagogici e ne aumenta l'efficacia (Epstein, 2001).

Il coinvolgimento delle famiglie, secondo questo approccio, può svilupparsi attraverso la condivisione della documentazione pedagogica, la co-progettazione di attività e la partecipazione a momenti di vita comunitaria. Tali pratiche consentono ai genitori di comprendere il significato delle proposte educative e di sentirsi parte di un percorso comune. Nei servizi per l'infanzia ispirati all'approccio di Reggio Emilia, ad esempio, la documentazione svolge un ruolo determinante nel rendere visibili i processi di apprendimento e nel coinvolgere le famiglie come partner educativi (Edwards, Gandini & Forman, 2012). Allo stesso tempo, l'attenzione a temi sostenibili favorisce la riflessione su stili di vita più consapevoli, incoraggiando comportamenti ecocompatibili anche nella gestione quotidiana della vita familiare.

Accanto alle famiglie, il territorio rappresenta un ulteriore pilastro per la costruzione di una comunità educante orientata alla sostenibilità. L'ambiente circostante offre infatti un insieme di stimoli, risorse e opportunità che ampliano le possibilità di apprendimento. L'esplorazione del quartiere, l'incontro con luoghi naturali, culturali e sociali, la collaborazione con enti e associazioni locali contribuiscono a radicare alcuni nuovi concetti nell'esperienza concreta dei bambini. In questa prospettiva, il territorio non è un semplice sfondo, ma diventa un contesto attivo e trasformativo che partecipa al processo educativo. Bronfenbrenner (1979) sottolinea come lo sviluppo umano sia influenzato dai molteplici sistemi ecologici con cui l'individuo entra in contatto; applicando questo modello ai servizi per l'infanzia il territorio emerge come spazio privilegiato per promuovere nei bambini una relazione rispettosa e consapevole con l'ambiente.

L'apertura del nido al territorio assume inoltre un valore culturale e democratico. Le esperienze educative che coinvolgono le realtà locali, come biblioteche, musei, parchi,

fattorie didattiche o associazioni ambientaliste, permettono ai bambini di percepirla parte di una comunità più ampia e sviluppare un senso di cittadinanza attiva. Pratiche come le uscite esplorative, i progetti di orticoltura urbana o la collaborazione con iniziative ecologiche pubbliche creano connessioni significative tra il mondo del nido e la vita sociale della città. Malaguzzi (1993) ha più volte evidenziato come l'identità educativa dei servizi per l'infanzia si costruisca attraverso un dialogo costante con il territorio, un dialogo che rafforza il senso di appartenenza e contribuisce alla diffusione di una cultura comunitaria.

L'integrazione tra nido, famiglia e territorio si configura quindi come un processo dinamico e multilivello, in cui ciascun attore porta un contributo insostituibile. Gli educatori svolgono una funzione di regia pedagogica, facilitando il dialogo, coordinando le esperienze e promuovendo una visione condivisa della sostenibilità. Le famiglie, con il loro patrimonio culturale e valoriale, arricchiscono la progettazione educativa e permettono ai bambini di vivere una continuità significativa tra i diversi ambienti di vita. Il territorio, con le sue molteplici risorse naturali, amplia l'orizzonte esperienziale e favorisce la costruzione di competenze ecologiche precoci. Tale sinergia permette di radicare questa visione non solo come tematica educativa, ma come un modo di abitare il mondo e di prendersi cura delle relazioni, degli spazi e delle comunità.

Promuovere, quindi, una comunità educante orientata a questi principi significa adottare un approccio sistemico, capace di valorizzare la corresponsabilità, il dialogo e la cooperazione tra tutti i soggetti coinvolti. Questa visione è coerente con le indicazioni internazionali, che riconoscono la necessità di sviluppare fin dalla prima infanzia competenze trasversali legate alla cittadinanza globale, alla responsabilità sociale e al rispetto dell'ambiente (UNESCO, 2017). La costruzione di alleanze educative solide,

radicate nel territorio e sostenute da pratiche partecipative, costituisce una condizione imprescindibile per formare cittadini consapevoli e attivi, capaci di contribuire allo sviluppo sostenibile delle comunità presenti e future.

Capitolo 4

La progettazione nei servizi per la prima infanzia

4.1 Che cosa significa progettare

Partendo da una definizione molto generale: il progetto è sempre l'anticipazione di qualcosa che si ritiene possibile, quindi realizzabile (il progetto non è un'utopia) e plausibile, ossia sensato, logico e razionale (Calvo, 1980; Bondioli, 2002). Poiché il progetto è una proiezione verso il futuro, ecco prende sempre le mosse dalla percezione di uno scarto tra ciò che è in questo momento e ciò che si vorrebbe che fosse, come si vorrebbe che fosse. Alla base di un progetto, quindi, c'è sempre una realtà che si vuole trasformare in una realtà diversa, che si ritiene auspicabile, migliore. Ciò che determina "cosa" è migliore sono i valori presi di riferimento; perciò si può dire che un progetto è sempre caratterizzato da un "dover essere" che persegue e cerca di attualizzare. Dunque, un buon progetto mette sempre in luce i suoi scopi, cioè il che cosa vuole perseguire, ma anche le sue ragioni, il perché di ciò verso cui tende. Anche la pianificazione di azioni che traducono in modo operativo il progetto trova spiegazione all'interno di un quadro valoriale.

In ogni proposta educativa è sempre necessario progettare interventi adeguati e tararli per raggiungere gli obiettivi preposti. Progettare percorsi partendo dalla centralità della persona, o del bambino in questo caso, è molto importante, soprattutto tenendo conto di tutte le dimensioni e gli aspetti valoriali che si intendono promuovere e accrescere. Una proposta concentrata esclusivamente sui contenuti e sui programmi non ha molte speranze di essere un qualcosa di efficace. Progettare non può essere solamente una pratica

empirica e occasionale; l'idea di progetto deve avere in sé una forte intenzionalità educativa caratterizzata da un'intenzionalità trasformativa, di cambiamento, di apertura al futuro (Birbes, 2011).

Pensare ad un'azione educativa significa, anche, predisporre contesti di apprendimento che siano capaci di rispondere alle diverse esigenze dei piccoli, ma anche essere pronti a modificare tutte le variabili in itinere: traguardi, obiettivi, abilità, competenze, tempi, spazi, normative...

Si tratta di pensare a condizioni flessibili e non definite in maniera rigida, di essere aperti e flessibili, estranei da ogni tipo di schematismo. La programmazione è capace di ridimensionare la rigidità, la prescrittività e l'unicità del programma ministeriale che, per quasi tutto lo scorso secolo, aveva costituito il fondamento della scuola in Italia. Quest'ultima elencava i contenuti considerati i saperi indispensabili che dovevano essere perseguiti dalle istituzioni scolastiche facendo diventare l'insegnante il centro del processo educativo. Fortunatamente, grazie ai movimenti giovanili, questo modello fu superato a favore di un ammodernamento anche in ambito scolastico. La programmazione ha permesso agli insegnanti di tradurre obiettivi e contenuti prestabiliti a livello nazionale nel proprio contesto, partendo dai livelli cognitivi dei loro studenti.

Ad oggi, però, in ambito educativo sembra che il termine programmazione sia stato sostituito da quella che viene chiamata progettazione. Esiste una divergenza sostanziale tra programma e progetto: il primo si riferisce ad una struttura definita a-priori, caratterizzata da requisiti e obiettivi preordinati e finalizzati a risultati certi. Al contrario, il secondo rifiuta una predeterminazione, configurandosi come un percorso imprevedibile che può essere compreso solo attraverso l'analisi dei suoi processi e delle sue fasi di evoluzione conoscitiva e provvisoria (Fornasa et al, 1989). In ogni caso, è possibile

osservare come i due termini vengano utilizzati come sinonimi, in quanto in ambito scolastico, diversamente da altri contesti formativi, questo concetto è stato interpretato in modo diverso. La progettazione viene comunemente intesa come l'attività di pianificazione strategica svolta dai decisori politici per generare impatti positivi nel tessuto scolastico, aziendale e sociale.

In linea con i criteri dell'Unione Europea si distingue tra programmi, intesi come quadri strategici di ampio respiro, e progetti, definiti come interventi operativi attuati da partner locali. Questi ultimi rappresentano la traduzione concreta delle strategie in contesti specifici, spesso sostenuti da finanziamenti dedicati e strettamente legati alle esigenze reali del territorio. Gli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne (1991) differenziano i due termini definendo la programmazione come un insieme di attività che traducono in termini locali le indicazioni del curriculum nazionale, riferendosi quindi all'operato dei docenti che individua obiettivi, tempi, compiti delle persone; mentre il vocabolo progettazione viene identificato come l'elaborazione del lavoro quotidiano, in progetti da svolgere della programmazione. La progettazione prevede maggiore libertà di azione anche se si inserisce all'interno di documenti nazionali, che negli ultimi tempi, vengono definiti indicazioni. Secondo l'analisi di Bochicchio (2009), l'azione educativa deve orientarsi secondo cinque direttrici fondamentali:

- Partecipazione: richiede il coinvolgimento attivo dei destinatari nell'analisi dei propri bisogni;
- Flessibilità: si tratta di un rifiuto verso schemi rigidi e preimpostati, in favore di una struttura dinamica che evolve assieme ai bisogni del gruppo;
- Concretezza: si focalizza su problemi tangibili e quotidiani per rendere l'apprendimento concreto e riutilizzabile nella vita reale;

- Adeguatezza: riguarda la calibrazione degli obiettivi sul livello di conoscenze e di abilità possedute dai destinatari;
- Continuità: mira a creare un filo conduttore tra i diversi gradi di istruzione per evitare frammentazioni nel percorso di crescita.

Per parlare di progettualità in educazione e, in special modo, nei servizi per l'infanzia, si può fare riferimento a due modelli: il primo relativo ad una progettazione prevalentemente strutturata e il secondo ad una prevalentemente non strutturata.

Il primo modello si basa su alcune caratteristiche specifiche che sono presenti in diversi modi e nella quasi la totalità dei servizi:

- analisi statica del contesto, viene fatta solitamente una volta all'inizio dell'anno o in concomitanza dell'inizio (o della fine) di un periodo preciso;
- obiettivi prestabiliti: spesso i traguardi educativi vengono presi e seguiti da quelli indicati nei documenti ufficiali come una sorta di guida alle azioni da compiere per raggiungere determinati obiettivi;
- struttura unitaria e sistemati, dove ogni variabile, a partire dalla gestione dei tempi e degli spazi e concludendo con le attività di gioco e i metodi di valutazione, risulta interconnessa e rigorosamente definita in anticipo;
- l'iter progettuale è strutturato come una sequenza di passaggi già tracciati, che collegano l'analisi iniziale alla valutazione finale senza variazioni; tale configurazione si riscontra frequentemente nei progetti redatti per scopi di finanziamento: in questi casi, la dimensione burocratica prevale su quella educativa, portando a una predeterminazione assoluta di ogni aspetto del progetto;

- l'utilizzo del progetto è prevalentemente formale, per soddisfare le istanze burocratiche o dell'organizzazione istituzionale;
- tutti gli imprevisti possibili sono considerati elementi di disturbo da evitare e da non prendere in considerazione.

I limiti e i rischi di questo modello sono da ricercare nella troppa rigidità del progetto e nella scarsa, o quasi inesistente, attenzione verso i cambiamenti inattesi dei bambini e degli elementi contestuali. L'imprevisto non viene minimamente considerato, invece dovrebbe essere riconosciuto e accettato, forse anche rifiutato o provocato.

Il secondo modello, invece, presenta alcune caratteristiche differenti, a partire dall'analisi del contesto che viene ripetuta più volte nel corso dell'anno, poiché le caratteristiche del contesto vissuto mutano ed insieme ad esse anche le relazioni educative. Dando uno sguardo agli obiettivi che vengono utilizzati in questa tipologia, si può dire che siano generali e non definiti in precedenza, come accadeva nell'altro modello; essi prendono come riferimento i documenti nazionali, regionali e comunali, ma vengono interpretati in maniera costruttiva e correlata alle specifiche situazioni che si vivono, con il fine di produrre qualche cambiamento. Superando la concezione di un percorso sequenziale, la progettazione educativa abbraccia una struttura circolare in cui ogni elemento influenza ed è influenzato dagli altri. Questo approccio trasforma l'agire didattico educativo in un processo ricorsivo: gli obiettivi iniziali vengono sistematicamente rivisitati alla luce di una rigorosa riflessione metacognitiva che investe non solo le procedure operative, ma l'intera preparazione relazionale e comunicativa dell'educatore. Al contrario del modello precedente, l'imprevisto viene riconosciuto, valorizzato e sollecitato. L'inaspettato è considerato oggetto di provocazione e questo

significa esporsi al “rischio” e alla fatica della ricerca che si fonda sempre su domande alle quali bisogna dare una o più risposte, cercandole insieme.

I limiti di questo modello emergono qualora la flessibilità ricada in scelte frammentarie e prive di intenzionalità, inficiando la natura stessa della progettazione. La sfida metodologica consiste nel monitorare la distanza tra le premesse teoriche e la concretezza dell’agire educativo. In questo senso, l’esperienza dei coordinatori assieme alla riflessività delle educatrici e delle insegnanti diventa di fondamentale importanza.

“Progettare è facile quando si sa come si fa [...], quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema, e i problemi che si incontrano nella vita sono infiniti” (Munari, 1981, pag.8)

Progettare rappresenta un’attività complessa e questo si conferma anche nei servizi educativi per la prima infanzia. Non si tratta semplicemente di “far fare qualcosa”, ma di interrogarsi costantemente non solo su ciò che viene proposto in termini educativi, ma anche su quali bisogni il bambino sta manifestando e come è possibile soddisfarli. Programmare, infatti, prevede *“lo svolgimento di un percorso strutturato rispetto al raggiungimento di uno scopo determinato, per il quale vengono pianificate e organizzate una serie di attività definendone modi e tempi di realizzazione”* (Munari, 2017). Programmazione e progettazione sono due cose ben distinte. La progettazione educativa, infatti, anticipa la programmazione e definisce le basi per l’organizzazione e la concreta realizzazione del progetto educativo. Quest’ultimo, assieme alla programmazione annuale, rappresentano due cose diametralmente diverse. Il primo, chiamato anche progetto pedagogico di servizio, si caratterizza come documento fondamentale perché rappresenta, in qualche modo, la carta di identità del servizio, lo presenta ai genitori, ma anche alla comunità e al territorio dentro il quale è inserito. Si tratta di un documento

scritto, all'interno del quale vengono dichiarati gli intenti del servizio e ne viene definita la propria identità, nonché *“i suoi valori, le sue finalità educative, e tutte le azioni che intende promuovere per raggiungerle e per verificare di averle raggiunte”* (Negri, Zecca, 2012). È indispensabile affinché il servizio possa esistere ed ha, inoltre, una forte valenza etica, in quanto richiama alla *“trasparenza nei confronti della comunità, attraverso la pubblicazione e l'apertura al confronto su quanto nel progetto dichiarato”* (Negri, Zecca, 2012). All'interno viene esplicitata l'idea di bambino rispetto alla quale si definirà ogni altro aspetto, come per esempio la routine o la disposizione di spazi e materiali. Oltre a questo, il progetto pedagogico riporta gli scopi, gli obiettivi sia quelli generali che quelli specifici, giustificandoli, ossia fornendo delle motivazioni che permettono di comprendere a fondo quelle che sono le ragioni alla base delle scelte del servizio. Un'altra caratteristica fondamentale è che il progetto deve essere inteso come orientativo: vista la complessità dei processi educativi, non è possibile definirli a priori. Questo documento diventa una sorta di guida per orientare le pratiche educative di chi opera nel servizio, ma non può essere immutabile ed esaustivo. Per questa ragione, il progetto pedagogico dovrebbe essere periodicamente rivisto e modificato, alla luce di quanto osservato nel tempo.

Nella programmazione annuale, invece, vengono definiti modi, tempi e risorse impiegate per raggiungere obiettivi generali e specifici prefissati, non rispetto al bambino ideale descritto nel progetto, ma a quello reale, ossia i bambini che frequentano il servizio in quel determinato momento e sulla base delle esigenze e dei bisogni che manifestano. Questo strumento si traduce come la *“messa in pratica”* del progetto educativo del servizio; quindi, deve essere intesa come chiave di lettura di ciò che verrà proposto lungo il corso dell'anno ed anche risultare malleabile e flessibile per riuscire a rispondere a tutte

le esigenze specifiche che frequentano il servizio. Non si parla, dunque, di avere un programma rigido da seguire pedissequamente, ma di creare un percorso che sia educativo, oltre che modificabile in base alle esigenze riscontrate lungo di esso.

Progettare all'interno di quest'ambito educativo consiste nel dare forma all'intenzionalità educativa, partendo dalla riflessione pedagogica per arrivare a percorsi esperienziali strutturati. Questo processo, non avviene in modo statico, ma si configura come una sintesi dinamica capace di intercettare e rispondere alle varie specificità di bambini e famiglia che ogni anno abitano questi contesti. La progettazione rappresenta uno strumento con il quale ogni équipe educativa riesce a dare significato del proprio agire, grazie anche alla supervisione del coordinamento pedagogico. Questo strumento è caratterizzato da una buona flessibilità per adattarsi agli innumerevoli mutamenti che influiscono sia sulla famiglia che sul contesto educativo del servizio. A causa di questo, essa si sviluppa tenendo conto di ciò che è successo in precedenza con il fine di migliorare la qualità e di rispondere con efficacia ai bisogni. Secondo il pensiero di Frabboni (1990) la programmazione consentirebbe la definizione di percorsi formativi determinati dal punto di vista storico che tengano conto di una molteplicità di variabili e problemi, confermati o meno dalla pratica educativa quotidiana. Anche Mantovani sottolinea l'importanza di questo atto, ponendolo come esigenza di ogni intervento e, la cui caratteristica deve essere la dinamicità, poiché si tratta di un'azione educativa fondata su conoscenze continuamente adattate alla realtà dall'educatore, che diventa soprattutto un ricercatore di senso e significato. La presenza di una pianificazione al nido è stato un aspetto sottolineato più volte da autori come Fortunati e Catarsi, riferendosi però ad una pratica senza rigidità o schemi preimpostati, ma pur sempre evolutiva e capace di aggiornarsi costantemente.

Il progetto educativo è il documento che viene redatto annualmente e mette in atto il progetto pedagogico, esplicitando l'intenzionalità educativa del gruppo di lavoro. In esso vengono definiti tutti gli aspetti organizzativi del servizio come il personale, gli orari della giornata e la definizione delle sezioni, poi vi è le modalità di ambientamento, le esperienze in programma, la definizione di come e quando vi sarà la partecipazione delle famiglie... Viene poi presentato alle famiglie e deve essere disponibile all'interno della struttura per poter essere visionato in qualsiasi momento e da chiunque ne abbia desiderio.

4.2 Che cosa significa progettare in un'ottica sostenibile

Negli ultimi anni il tema della sostenibilità ha assunto un ruolo sempre più rilevante all'interno della riflessione pedagogica e delle politiche educative internazionali. L'educazione allo sviluppo sostenibile⁵ promossa dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) sottolinea la necessità di promuovere nei cittadini competenze, valori e atteggiamenti orientati alla responsabilità verso l'ambiente, la società e le generazioni future (UNESCO, 2017). In questa prospettiva, i sistemi educativi sono chiamati a ripensare finalità, contenuti e metodologie didattiche al fine di favorire la costruzione di società più giuste e sostenibili. La sostenibilità educativa non riguarda esclusivamente la dimensione ambientale, ma comprende anche aspetti sociali, culturali ed economici. Come evidenzia Malavasi (2010), educare seguendo questo approccio, significa promuovere processi formativi che sviluppino nei soggetti capacità di cura, responsabilità e partecipazione nei confronti del mondo naturale e sociale. In questo senso, essa rappresenta un paradigma pedagogico

⁵ Education for Sustainable Development (ESD)

capace di orientare l'intera progettazione educativa, incidendo non solo sui contenuti dell'insegnamento, ma anche sulle modalità relazionali, organizzative e metodologiche dei contesti educativi (Sterling, 2001). In tale direzione, questo concetto può essere interpretato come una prospettiva trasformativa dell'educazione, che implica un cambiamento profondo nei modi di pensare e di agire, orientato alla consapevolezza delle interdipendenze tra sistemi umani e naturali (Wals, 2011). L'educazione alla sostenibilità si configura dunque come un processo complesso, che mira a sviluppare nei soggetti una visione sistemica della realtà e una capacità critica nei confronti delle dinamiche sociali, economiche e ambientali. I servizi educativi per la prima infanzia costituiscono un contesto particolarmente significativo per la promozione di concetti come questo. I primi anni di vita rappresentano, infatti, una fase fondamentale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini. Le esperienze vissute in questo periodo contribuiscono alla costruzione delle prime rappresentazioni del mondo e alla formazione di atteggiamenti e valori che influenzeranno il comportamento futuro (Davis, 2010). In questo senso, l'educazione nella prima infanzia assume una funzione preventiva e generativa, poiché consente di porre le basi per lo sviluppo di una cittadinanza responsabile e consapevole.

La letteratura internazionale evidenzia come l'introduzione precoce di esperienze educative orientate alla sostenibilità favorisca lo sviluppo di atteggiamenti di cura, empatia e responsabilità nei confronti dell'ambiente e degli altri (Elliott & Davis, 2009; Siraj-Blatchford, 2009). Per questo, i contesti 0/3 non sono soltanto luoghi di apprendimento, ma veri e propri contesti di vita in cui i bambini sperimentano quotidianamente pratiche sociali e relazionali che contribuiscono alla costruzione della loro identità. Da questo punto di vista, la progettazione educativa può essere orientata a

questi principi attraverso la creazione di contesti di apprendimento che favoriscono la relazione con la natura, la qualità delle relazioni sociali e l'uso consapevole delle risorse. Come sottolinea D'Antone (2021), una pedagogia orientata alla sostenibilità richiede un'ecologia dei contesti educativi capace di considerare le interconnessioni tra ambiente, relazioni e processi di apprendimento. Tale approccio richiama una visione olistica dell'educazione, in cui i diversi elementi del contesto educativo sono strettamente interconnessi e contribuiscono alla costruzione di significati condivisi. Anche le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6 sottolineano l'importanza di promuovere nei servizi educativi esperienze che favoriscano il contatto con la natura, la valorizzazione dell'ambiente e la costruzione di relazioni significative. Il documento evidenzia come i contesti educativi debbano essere progettati in modo da sostenere l'esplorazione, la curiosità e il senso di appartenenza dei bambini nei confronti del mondo che li circonda (Ministero dell'Istruzione, 2021). In tal senso, la qualità dei contesti educativi assume un valore centrale, in quanto incide direttamente sulle possibilità di apprendimento e di sviluppo dei bambini. Per questo, progettare attività educative sostenibili al nido significa costruire esperienze educative che promuovano nei bambini atteggiamenti di cura verso l'ambiente, verso gli altri e verso sé stessi. Questa prospettiva richiama una concezione dell'educazione come pratica etica, orientata alla responsabilità e alla costruzione di relazioni significative (Mortari, 2006).

Questa pratica, quindi, può essere sviluppata attraverso strategie pedagogiche che riguardano l'organizzazione degli ambienti, la scelta dei materiali e la progettazione delle attività. Una delle modalità più efficaci per promuovere l'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia consiste nel favorire il contatto diretto con la natura. I bambini apprendono principalmente attraverso l'esperienza sensoriale e l'esplorazione

dell'ambiente; per questo motivo le attività educative dovrebbero offrire opportunità di osservazione, scoperta e interazione con gli elementi naturali. L'osservazione delle stagioni, la scoperta delle piante e degli animali e l'esplorazione degli spazi esterni rappresentano esperienze fondamentali per sviluppare nei bambini una relazione significativa con il mondo naturale. Attraverso tali esperienze, i bambini iniziano a costruire una comprensione intuitiva dei fenomeni naturali e dei loro cicli, sviluppando al contempo atteggiamenti di rispetto e curiosità verso l'ambiente (Elliott & Davis, 2009). Questo tipo di apprendimento si configura come situato e incarnato, poiché si sviluppa attraverso l'interazione diretta con il contesto e coinvolge dimensioni cognitive, emotive e corporee (Dewey, 1938). Le Linee pedagogiche 0–6 sottolineano, inoltre, l'importanza di valorizzare gli spazi esterni come luoghi di apprendimento, riconoscendo il giardino del nido come un ambiente educativo ricco di opportunità di esplorazione e scoperta (Ministero dell'Istruzione, 2021). In questa prospettiva, l'ambiente non è semplicemente uno sfondo delle attività educative, ma un elemento attivo del processo di apprendimento, capace di stimolare la curiosità e l'iniziativa dei bambini.

Un altro aspetto fondamentale della progettazione sostenibile riguarda la scelta dei materiali utilizzati nelle attività educative. Nei servizi per l'infanzia è possibile promuovere la sostenibilità privilegiando materiali naturali, durevoli e riciclati. L'utilizzo di materiali non strutturati favorisce forme di apprendimento aperto e divergente, stimolando nei bambini la capacità di esplorare, immaginare e attribuire significati agli oggetti (Nicholson, 1971). Inoltre, come già affermato in precedenza, il riutilizzo dei materiali contribuisce a promuovere una cultura della responsabilità e della consapevolezza rispetto all'uso delle risorse, introducendo precocemente i bambini a queste pratiche sostenibili. Questo approccio si inserisce in una prospettiva educativa che

considera il materiale non solo come uno strumento didattico, ma come un mediatore culturale capace di sostenere processi di apprendimento significativi.

La sostenibilità educativa si fonda anche sulla pedagogia della cura. Secondo Mortari (2006), la cura rappresenta una dimensione fondamentale dell'esperienza umana e costituisce un elemento centrale nei processi educativi. Essa implica una disposizione etica orientata all'attenzione, alla responsabilità e al rispetto dell'altro, configurandosi come un principio guida dell'agire educativo.

Nel contesto del nido, questa dimensione può essere sviluppata attraverso pratiche quotidiane che coinvolgono i bambini nella gestione degli spazi e nella cura dell'ambiente. Tali pratiche, oltre a favorire l'acquisizione di competenze operative, contribuiscono alla costruzione di un senso di appartenenza e di responsabilità condivisa. In questo senso, la cura educativa si intreccia con i principi della sostenibilità, promuovendo una visione dell'educazione come pratica relazionale ed eticamente orientata (Noddings, 2003).

4.2.1 L'osservazione e l'analisi dei bisogni

All'interno di una progettazione educativa orientata alla sostenibilità, un ruolo centrale è assunto dai processi di osservazione e analisi dei bisogni, che rappresentano il fondamento epistemologico e metodologico dell'agire educativo nei servizi per la prima infanzia. Se, come evidenziato, essa implica degli interventi attenti alle relazioni, ai contesti e ai processi di sviluppo, diventa essenziale che le scelte educative siano radicate in una conoscenza approfondita dei bambini, dei loro bisogni evolutivi e delle caratteristiche del contesto in cui sono inseriti. L'osservazione pedagogica si configura

come uno strumento privilegiato per cogliere la complessità dei processi di crescita e di apprendimento dei bambini. Essa non si limita a una semplice registrazione di comportamenti, ma implica un processo interpretativo che consente all'educatore di attribuire significato alle esperienze dei bambini e di orientare in modo consapevole la progettazione educativa (Bondioli & Savio, 2018). Perciò, osservare significa porsi in una posizione di ascolto attivo e riflessivo, capace di valorizzare i segnali, le iniziative e gli interessi espressi dai bambini nei contesti quotidiani. Tale processo osservativo richiede intenzionalità, sistematicità e continuità nel tempo. Non si tratta di un'azione episodica, ma di una pratica professionale strutturata, che implica la definizione di strumenti, criteri e tempi condivisi all'interno del gruppo educativo. L'osservazione sistematica consente infatti di rilevare cambiamenti, continuità e discontinuità nei comportamenti dei bambini, offrendo elementi utili per comprendere i processi di sviluppo in atto e per individuare possibili direzioni progettuali (Mantovani, 1998). Inoltre, l'osservazione assume una valenza particolarmente rilevante in un'ottica di sostenibilità educativa, in quanto permette di cogliere le relazioni che i bambini instaurano con l'ambiente, con i pari e con gli adulti. Come evidenziato dalla prospettiva ecologica dello sviluppo, il bambino è inserito in una rete complessa di relazioni che influenzano i suoi processi di crescita (Bronfenbrenner, 1979). In questa prospettiva, osservare significa anche comprendere come i diversi contesti – familiare, educativo e sociale – interagiscono tra loro, contribuendo alla costruzione dell'esperienza del bambino.

L'analisi dei bisogni, strettamente connessa all'osservazione, non deve essere intesa in senso riduttivo o deficitario, ma come un processo dinamico e contestuale che considera il bambino nella sua globalità. I bisogni dei bambini, infatti, non riguardano esclusivamente la dimensione fisica o cognitiva, ma comprendono anche aspetti emotivi,

relazionali e sociali. In linea con il capability approach, l'attenzione ai bisogni si traduce nella promozione delle condizioni che permettono a ciascun bambino di sviluppare le proprie potenzialità e di partecipare attivamente alla vita del contesto educativo (Alessandrini, 2019). Quindi, l'analisi dei bisogni si configura come un processo interpretativo che tiene conto delle risorse, delle competenze e delle potenzialità dei bambini, oltre che delle eventuali fragilità. Essa consente di superare una visione standardizzata dello sviluppo infantile, valorizzando invece le differenze individuali e promuovendo percorsi educativi personalizzati e inclusivi (Milani, 2018).

Seguendo una prospettiva di sostenibilità educativa, l'osservazione e l'analisi dei bisogni assumono una valenza ancora più ampia, in quanto permettono di cogliere le interconnessioni tra il bambino e il suo ambiente di vita. Come sottolinea D'Antone (2021), una pedagogia ecologica richiede di considerare i contesti educativi come sistemi complessi, in cui le dimensioni relazionali, ambientali e culturali si intrecciano continuamente. L'osservazione diventa quindi uno strumento fondamentale per comprendere come i bambini interagiscono con l'ambiente, con gli altri e con i materiali, offrendo indicazioni preziose per progettare esperienze educative coerenti con i suoi principi. Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6 attribuiscono un ruolo centrale all'osservazione sistematica e alla documentazione come strumenti per conoscere i bambini e orientare la progettazione educativa. Il documento sottolinea come l'osservazione debba essere continua, intenzionale e condivisa all'interno del gruppo educativo, al fine di costruire una visione articolata e approfondita dei processi di sviluppo e di apprendimento (Ministero dell'Istruzione, 2021). In questo senso, l'osservazione non è un atto individuale, ma una pratica collegiale che favorisce la riflessione pedagogica e la co-costruzione del progetto educativo. Un ulteriore elemento di rilevanza riguarda il

ruolo della documentazione pedagogica, che consente di rendere visibili i processi osservativi e di sostenere la riflessione educativa. Attraverso la documentazione, gli educatori possono rielaborare le osservazioni, confrontarsi all'interno del gruppo di lavoro e condividere con le famiglie i percorsi di crescita dei bambini, promuovendo una maggiore consapevolezza rispetto ai processi educativi (Rinaldi, 2006). Inoltre, l'analisi dei bisogni non può prescindere dal coinvolgimento delle famiglie, che rappresentano una fonte fondamentale di conoscenza rispetto alla storia, alle abitudini e alle caratteristiche dei bambini. La collaborazione tra educatori e genitori consente di costruire una visione condivisa dei bisogni educativi e di garantire una maggiore coerenza tra i diversi contesti di vita del bambino. Tale alleanza educativa si configura come un elemento chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia e per la promozione di percorsi educativi sostenibili (Milani, 2018). In tal senso, osservazione e analisi dei bisogni si configurano come processi dinamici, riflessivi e circolari, strettamente intrecciati con la progettazione educativa. Esse permettono di costruire interventi flessibili e contestualizzati, capaci di adattarsi ai cambiamenti e di rispondere in modo adeguato alle esigenze dei bambini e dei contesti. L'attenzione all'osservazione e all'analisi dei bisogni rappresenta una condizione imprescindibile per una progettazione educativa sostenibile nei servizi per la prima infanzia. Attraverso una conoscenza approfondita dei bambini e dei contesti, gli educatori possono costruire esperienze educative significative, orientate alla promozione del benessere, della partecipazione e dello sviluppo integrale della persona.

CAPITOLO 5

Indagine metodologica all'interno dei servizi della Provincia di

Verona

5.1 Introduzione alla ricerca

Negli ultimi decenni, il tema dell'educazione sostenibile ha assunto un ruolo sempre più centrale nel panorama pedagogico internazionale, configurandosi come una prospettiva fondamentale per affrontare le sfide ambientali, sociali ed economiche che caratterizzano la contemporaneità. In questo contesto, essa non viene più considerata come un ambito settoriale all'interno del quale intervenire, ma un orientamento trasversale capace di influenzare i processi educativi lungo tutto l'arco della vita. All'interno di questa cornice, i servizi educativi per la prima infanzia rivestono un ruolo particolarmente significativo, in quanto le esperienze precoci contribuiscono in modo determinante alla costruzione di atteggiamenti, valori e modalità di relazione con l'ambiente. Nonostante il crescente interesse verso tali tematiche, l'integrazione dei principi della sostenibilità nei servizi 0/3 appare ancora disomogenea e spesso legata all'iniziativa e alla sensibilità dei singoli educatori che operano nel servizio.

A seguito di tutte queste considerazioni, la ricerca si propone di indagare in che modo i principi dell'educazione sostenibile vengano interpretati e integrati nella progettazione educativa dei servizi per la prima infanzia presenti in tutta la provincia di Verona. A tal fine, è stato elaborato un questionario rivolto a educatori e coordinatori pedagogici, con l'obiettivo di raccogliere dati standardizzati e confrontabili su un campione ampio di servizi. Lo strumento, che viene presentato nei paragrafi successivi,

consente di individuare tendenze ricorrenti e possibili aree di sviluppo, collocando la ricerca in una prospettiva che integra riflessione teorica e indagine empirica.

5.2 Ragioni alla base della ricerca

Il presente studio si colloca all'interno del quadro teorico dell'Educazione allo sviluppo sostenibile (ESD), promossa a livello internazionale come un approccio educativo con l'obiettivo finale di favorire lo sviluppo di competenze, valori e atteggiamenti orientati alla sostenibilità. In questa prospettiva, essa viene intesa come un principio guida che si pone in modo trasversale rispetto a tutti i processi educativi ed è, quindi, capace di integrare dimensioni ambientali, sociali ed economiche, ma anche di orientare l'agire individuale e collettivo (UNESCO, 2017).

Questo approccio si configura, pertanto, come un processo complesso che si stacca dalla semplice trasmissione di conoscenze di carattere ambientale, implicando lo sviluppo di competenze critiche, responsabilità etica e capacità di partecipazione attiva. In questa direzione, Sterling (2001) sottolinea la necessità di un ripensamento sistemico dei processi educativi, evidenziando come la sostenibilità richieda un cambiamento paradigmatico che coinvolge soprattutto le finalità, i contenuti e le metodologie dell'educazione. In modo analogo, Wals (2015) la interpreta come un processo trasformativo, in grado di incidere significativamente sulle pratiche quotidiane e sui contesti di apprendimento, promuovendo nuove forme di apprendimento come quello riflessivo e partecipativo.

In particolare, riguardo alla prima infanzia, la letteratura evidenzia come le esperienze educative precoci rivestano un ruolo determinante nella costruzione di

atteggiamenti e disposizioni nei confronti dell'ambiente. Davis (2010) sottolinea come i servizi per l'infanzia rappresentino contesti molto privilegiati per promuovere una relazione significativa e responsabile con il mondo naturale, attraverso l'inserimento di pratiche educative integrate direttamente nella quotidianità educativa. Secondo questa prospettiva, questa tematica inserita in contesti 0/3, si concretizza attraverso scelte pedagogiche e organizzative come l'utilizzo di materiali naturali, la valorizzazione e l'uso frequente degli spazi esterni, l'attenzione alla riduzione degli sprechi e la promozione di relazioni rispettose tra tutti i bambini, tutti gli adulti e l'intero ambiente circostante. Tuttavia, come sottolineato da Elliott e Davis (2009), permane una criticità legata a questo passaggio da una concezione dichiarativa ad una sua concreta traduzione in pratiche educative strutturate, sistematiche e praticabili nella concreta realtà.

Un riferimento teorico particolarmente rilevante per l'analisi dell'integrazione della sostenibilità nei contesti educativi è rappresentato dall'approccio della Whole School Approach, modello conosciuto a livello internazionale per l'integrazione sistemica (UNESCO 2017; 2020). Applicata ai servizi per la prima infanzia, la Whole School Approach consente di interpretare l'educazione sostenibile non come un insieme di attività isolate, ma bensì come un orientamento complessivo che coinvolge e unisce tutte le dimensioni del servizio: dalla progettazione educativa, passando per le pratiche e routine educative e concludendo con le relazioni con il territorio circostante. Essa rappresenta, pertanto, una lente interpretativa particolarmente efficace per analizzare il grado di integrazione nei diversi contesti 0/3, permettendo di individuare eventuali elementi di coerenza o di discontinuità tra le intenzionalità pedagogiche dichiarate e le pratiche effettivamente adottate.

In accordo con questo quadro teorico, il questionario utilizzato nella ricerca è stato progettato includendo, in alcune dimensioni, aspetti riconducibili all'approccio della Whole School Approach al fine di esplorare non solo pratiche educative, ma anche aspetti organizzativi, gestionali e culturali che contribuiscono alla costruzione di contesti educativi orientati alla sostenibilità.

5.3. Contesto della ricerca: I servizi per l'infanzia nella provincia di Verona

Il contesto di questa ricerca è rappresentato dai servizi educativi per la prima infanzia situati nel territorio della provincia di Verona, realtà educative appartenenti a differenti aree territoriali, ma caratterizzate da specificità sociali, economiche e culturali eterogenee. Il territorio provinciale preso come campione comprende diversi contesti urbani, periurbani e rurali che presentano differenti modalità organizzative dei servizi 0/3, differenti risorse territoriali e differenti opportunità di relazione con l'ambiente naturale e con la comunità locale.

La scelta di collocare la ricerca all'interno di questo territorio risponde all'esigenza di analizzare il tema centrale di sostenibilità educativa in un contesto ampio e diversificato, ma anche perché è un contesto all'interno del quale coesistono servizi comunali, privati e convenzionati. Tale eterogeneità consente di osservare come questi principi vengano interpretati e tradotti nelle pratiche educative quotidiane, nella progettazione e nell'organizzazione di spazi e attività.

Si può dire anche, che da un punto di vista metodologico, la realtà provinciale rappresenti una variabile significativa per l'indagine, in quanto le caratteristiche del servizio e del territorio possono influenzare le pratiche adottate e le modalità con cui si

integrano i concetti di sostenibilità. Per questo, la provincia di Verona rappresenta un contesto di ricerca particolarmente significativo e ricco di significati per esplorare la relazione tra i diversi aspetti che entrano in gioco e che vanno a costituire l'azione educativa in chiave sostenibile. Inoltre, l'indagine si inserisce in un quadro educativo e sociale all'interno del quale i servizi sono chiamati a promuovere non soltanto il benessere e lo sviluppo dei bambini, ma anche valori legati alla cura dell'ambiente, alla responsabilità sociale e alla costruzione di diverse pratiche educative non solo legate alla tematica della sostenibilità ambientale, ma ad una legata all'aspetto sociale di inclusione, equità e rispetto delle differenze.

5.4 Obiettivo e domande di ricerca

Il progetto di ricerca “La sostenibilità nei servizi educativi per l'infanzia: pratiche, valori e progettazione” vuole indagare il livello di consapevolezza che esiste all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, riguardo la tematica dell'educazione sostenibile e di come i suoi principi possano entrare a far parte della progettazione educativa ed anche tutte le altre pratiche che fanno parte di questi contesti.

L'indagine si pone l'obiettivo di rispondere a diversi interrogativi che possono essere racchiusi in una sola domanda di ricerca:

“In che modo i principi dell'educazione alla sostenibilità vengono integrati nella progettazione educativa e nelle pratiche quotidiane dei servizi per la prima infanzia della provincia di Verona?”

Assieme a questa, sono state sviluppate altre sotto-domande, con il fine di permettere un approfondimento più ampio al tema di ricerca e queste sono state declinate nel seguente modo:

Q.1 Come gli educatori interpretano il concetto di sostenibilità in ambito educativo?

Q.2 Quali pratiche educative vengono adottate per promuovere la sostenibilità nei servizi 0/3?

Q.3 In che modo la sostenibilità può essere esplicitata nella progettazione educativa?

Q.4 Quali criticità o ostacoli possono essere incontrate nell'integrare la sostenibilità nelle pratiche educative?

Per questa indagine, i quesiti sono stati formulati sulla base del quadro teorico individuato nei capitoli precedenti, dove si vede riconosciuta una problematica soprattutto a livello internazionale. Non a caso, la sostenibilità è una tematica che accomuna tutti a livello globale, con il fine di dimostrare come essa non riguardi solamente la dimensione ambientale, ma comprendere che possa essere inserita anche in contesti educativi ed entri a far parte di aspetti pedagogici, sociali, organizzativi e relazionali. In questo modo, la ricerca vuole portare alla luce il pensiero, la critica o il desiderio di chi opera nel settore educativo riguardo a questa tematica e a quali pratiche educative possano essere messe in atto, oppure vengono già utilizzate, questo perché il nostro intento è quello di creare un senso maggiore di consapevolezza e responsabilità in quello che si cerca di trasmettere agli altri.

5.5 Il Metodo

5.5.1 Campionamento

Come suggerito da Trincherò (2017), il primo passo compiuto è stato quello della definizione di una popolazione di riferimento e la scelta del campione su cui svolgere la rilevazione.

Il questionario è stato somministrato a équipe educative di tutti i servizi educativi 0/3, che sono situati all'interno della provincia di Verona. La popolazione di riferimento, quindi, è rappresentata da educatori e coordinatori di asili nido, sezioni primavera, micronidi, nidi aziendali, centro infanzia e tutti gli altri contesti che operano con la prima infanzia. Tutti i soggetti partecipanti sono stati selezionati prima con una mappatura dei servizi (Allegato 1) della provincia grazie a siti provinciali e comunali, poi è stata chiesta loro tramite mail l'adesione alla partecipazione alla ricerca, trattandosi quindi di un campionamento di convenienza.

La scelta di focalizzare la somministrazione solamente nella provincia di Verona nasce dall'interesse di approfondire questa tematica all'interno di una realtà caratterizzata da diverse tipologie di servizi educativi che differiscono per organizzazione, gestione, ma anche per contesti culturali dove sono ubicati. Infatti, in questo territorio vi sono molte realtà urbane dove è più facile trovare contesto di pluralismo e integrazione di culture differente, ma esistono realtà rurali caratterizzate da un contesto territoriale quasi prettamente agricolo, dove diviene più facile permettere esperienze di contatto con la natura e con i suoi elementi; esse, quindi, permettono di osservare e capire quali possono essere le principali differenze nell'integrazione della sostenibilità e dei suoi principi all'interno di pratiche quotidiane e nelle altre proposte che vengono offerte dal servizio.

Il questionario è stato somministrato online, attraverso mezzo di posta elettronica, in osservanza delle disposizioni di legge sulla privacy e sul trattamento e protezione dati ai sensi del DPR/2016/679.

5.5.2 La rilevazione dei dati e lo strumento utilizzato

Lo strumento di rilevazione utilizzato è stato scelto tra tutti gli altri strumenti di raccolta dati perché più attinente alla modalità utilizzata e alla strutturazione della ricerca.

Per questa tipologia di progetto è stato preferito il questionario, esso rappresenta uno degli strumenti più utilizzati in questo campo per raccogliere dati standardizzati relativi ad opinioni, atteggiamenti e pratiche dei soggetti intervistati (Lucisano & Salerni, 2002). Si tratta di una delle tecniche di rilevazione più utilizzate nell'ambito umanistico, in quanto consiste in uno strumento di ricerca caratterizzato da una serie di domande avente scopo di raccogliere diverse informazioni dagli intervistati partecipanti attraverso il metodo di un sondaggio. Il vantaggio principale è la rapidità con cui è possibile ottenere più informazioni su un determinato tema e che sono facilmente sintetizzabili, grazie anche alla propria modalità di raccolta delle risposte considerato il modo in cui esso è strutturato. Inoltre, permette di essere veloce nella raccolta, in quanto consente di coinvolgere un grande numero di partecipanti nel medesimo tempo e non comporta un dispendio economico a carico dell'intervistatore.

La struttura di questo questionario è stata elaborata a partire dalla tematica principale, ossia quella della sostenibilità negli ambienti educativi, per poi dividerla in due macro-dimensioni esplorative, le quali permettono di focalizzare il concetto su alcuni diversi indicatori valutabili singolarmente secondo le opinioni rilevabili nei soggetti partecipanti. Questi ultimi indagano sulle diverse pratiche quotidiane utilizzate universalmente da tutti i diversi tipi di struttura educativa, che però se viste secondo una luce differente possono portare ad un cambiamento di pensiero ed una riflessione maggiore su quanto già affermato in precedenza. L'individuazione degli indicatori, grazie soprattutto all'utilizzo di riferimenti bibliografici tematici, sono stati spunto di partenza per l'identificazione di item, i quali hanno composto i diversi quesiti e saranno presentati nella Tabella 1.

Per la tipologia di ricerca è stato utilizzato come strumento di raccolta un questionario autocompilato, grazie all'utilizzo della piattaforma digitale "Google Moduli" che permette una veloce diffusione vista l'ampia conoscenza dello strumento da parte della popolazione esaminata. Nella tabella che segue (Tabella 1) viene presentata la strutturazione generale.

Tabella 1

DIMENSIONE	AUTORI	INDICATORI	ITEM
Sostenibilità come paradigma educativo	Bronfenbrenner (1979) Davis (2010) Dewey (1916) Elliott & Davis (2009) Sterling (2001) UNESCO (2017 - 2020)	Prospettiva dell'educatore e/o coordinatore	Nel servizio la sostenibilità è considerata parte integrante del ruolo educativo di educatori e/o coordinatori Gli educatori riconoscono la propria responsabilità nel promuovere valori di sostenibilità nei bambini Nel team educativo è condivisa l'idea che la sostenibilità orienti le scelte educative Gli educatori integrano consapevolmente la sostenibilità nella progettazione delle attività Il team educativo riflette sul proprio ruolo nella promozione della

			sostenibilità Gli educatori si percepiscono competenti nel trattare temi della sostenibilità
	Davis (2010) Elliott & Davis (2009) Mortari (2006) UNESCO (2017 - 2020)	Valori ispiratori della sostenibilità	Il servizio si pone l'obiettivo di promuovere valori di rispetto per l'ambiente e per gli altri La mission del servizio è l'attenzione al benessere individuale e collettivo Le esperienze educative proposte hanno la finalità di favorire nei bambini atteggiamenti di cura e di responsabilità Le attività educative proposte hanno la finalità di promuovere il rispetto delle diversità e delle relazioni Le pratiche educative incoraggiano comportamenti responsabili verso le risorse materiali e naturali (come materiali, acqua, giochi e ambiente)

			I valori di sostenibilità sono esplicitati e condivisi tra tutti gli attori partecipanti (personale e famiglie) del servizio, nel progetto educativo
	Benzoni (2011) Bochicchio (2009) Bondioli & Savio (2018) Dewey (1933) Malavasi (2010) Ministero dell'Istruzione (2021) UNESCO (2017 - 2020)	La progettazione educativa in chiave sostenibile	La progettazione educativa integra esplicitamente i principi della sostenibilità La progettazione è flessibile e si adatta ai bisogni emergenti dei bambini La progettazione educativa viene rivista alla luce delle esperienze e delle osservazioni sui bambini Le attività sono progettate tenendo conto delle relazioni tra ambiente, società e sviluppo Il team educativo progetta in modo condiviso le esperienze educative orientate alla sostenibilità Le risorse locali vengono valorizzate tramite esperienze educative ad hoc Le esperienze educative hanno

			obiettivi legati anche allo sviluppo di comportamenti sostenibili (ad es. cura dell'ambiente, raccolta differenziata, riutilizzo creativo di oggetti, condivisione di giochi e spazi comuni,...) La sostenibilità è integrata nelle routine quotidiane (ad esempio: accompagnare i bambini ad utilizzare l'acqua in modo consapevole, promuovere l'autonomia nei diversi momenti della giornata,...), oltre che in attività specifiche
	Bronfenbrenner (1979) Davis (2010) Dewey (1933) Elliott & Davis (2009) UNESCO (2017 - 2020)	Pratiche educative	Le esperienze all'aperto fanno parte della quotidianità del servizio Le attività favoriscono l'esplorazione attiva dell'ambiente Gli educatori prestano attenzione alla cura delle relazioni quotidiane tra pari ed anche tra adulto e bambino Gli educatori favoriscono l'inclusione di tutti i

			bambini nelle attività Le differenze tra i bambini sono valorizzate come risorsa educativa I materiali sono resi accessibili ai bambini Il servizio promuove il rispetto delle diversità di ognuno e dei vari contesti di provenienza
Pratiche per educare alla sostenibilità	Bronfenbrenner (1979) Davis (2010) Dewey (1933) Edwards, Forman, Gandini (2014) Elliott & Davis (2009) Malaguzzi (1993) UNESCO (2017 - 2020)	Relazione bambino-ambiente	Il bambino ha occasioni quotidiane di esplorare materiali naturali e ambienti esterni del nido Le attività proposte favoriscono il contatto diretto e sensoriali con elementi naturali Il bambino viene accompagnato a mostrare curiosità e interesse verso ciò che lo circonda Gli educatori valorizzano momenti spontanei di osservazione dell'ambiente da parte del bambino
	Schön (1993) Sterling (2001) UNESCO (2017; 2020)	Riflessione sulle pratiche	Le esperienze educative vengono analizzate per migliorare l'azione didattica a favore della sostenibilità

			Nel servizio educativo si riflette criticamente sulle pratiche a favore della sostenibilità Nel team si condividono riflessioni su come rendere più sostenibili le pratiche educative Il team educativo è disponibile a modificare le proprie pratiche in ottica di sostenibilità sulla base dell'analisi critica delle stesse
	Benzoni (2011) Bondioli & Savio (2018) Edwards, Forman, Gandini (2014) Mortari (2006)	Attenzione a spazi e materiali	Gli spazi del nido sono organizzati per favorire l'autonomia del bambino nell'uso di materiali sostenibili e non strutturati Sono presenti materiali naturali, di recupero o a basso impatto ambientale utilizzati nelle attività quotidiane I materiali vengono proposti in modo da ridurre sprechi e favorire il riuso Gli spazi interni ed esterni sono curati anche con il contributo dei bambini

			I materiali sono accessibili per favorire l'esplorazione autonoma È presente e promossa la raccolta differenziata all'interno del servizio Vengono privilegiati materiali alternativi alla plastica (come legno, stoffe, metallo) per giochi e strumenti educativi
	Bronfenbrenner (1979) Elliott & Davis (2009) Sterling (2001) UNESCO (2020)	Comportamenti sostenibili	I bambini partecipano a semplici routine legate alla cura dell'ambiente Gli educatori modellano comportamenti sostenibili nella quotidianità (ad esempio: incoraggiando i bambini alla raccolta differenziata dei rifiuti, promuovendo la cura dell'ambiente esterno, attraverso piccoli gesti di cura per piante e esseri viventi,...) Le azioni quotidiane del nido favoriscono la riduzione degli sprechi I bambini sono coinvolti in gesti

			ripetuti e coerenti di cura dell'ambiente educativo (ad esempio: utilizzo corretto di giochi prestando attenzione a non romperli e promuovendo la condivisione tra pari,...)
	Bronfenbrenner (1979) UNESCO (2017;2020)	Relazione con le famiglie	Le famiglie sono informate sulle pratiche sostenibili del servizio Le famiglie vengono coinvolte con iniziative legate alla sostenibilità (ad esempio: condivisione di tradizioni familiari, scambio di oggetti e vestiti inutilizzati,...) Esiste una coerenza tra le proposte educative e il dialogo con le famiglie
	Bronfenbrenner (1979) Malavasi (2008; 2010) Sterling (2001) UNESCO (2017;2020)	Relazione del servizio con il territorio circostante	Il servizio collabora con la realtà del territorio su temi di sostenibilità Vengono utilizzate risorse del territorio nelle attività educative (ad esempio: proporre delle uscite come passeggiate per osservare l'ambiente circostante il nido, creare dei progetti di continuità educativa

			con scuole o altre realtà vicine,...) Il servizio partecipa ad iniziative ambientali locali Il servizio è inserito in reti educative o territoriali
--	--	--	---

Riassumendo, il questionario è composto da un totale di tre sezioni contenenti in totale 53 quesiti, suddivisi tra i 10 indicatori identificati a partire dal framework teorico utilizzato anche per la stesura dei capitoli precedenti. Le domande, che vanno a costituire gli item, sono state individuate attraverso un processo di riflessione teorica e di definizione dei contenuti che riguardano la pedagogia dell'educazione sostenibile e dell'approccio della WholeSchool. Nella loro individuazione e costituzione, si è prestato molta attenzione al linguaggio utilizzato cercando di utilizzarne uno chiaro e semplice, così da favorire l'immediata comprensione da parte degli intervistati e ridurre il rischio di ambiguità. Inoltre, gli item sono stati costruiti in modo tale da dare risposta attraverso una scala Likert a quattro punti, prima basati sul proprio grado di accordo (da "Per niente d'accordo" a "Totalmente d'accordo") in merito alle riflessioni proposte, poi secondo il grado di frequenza (da "Mai" a "Spesso") in base a quanto quelle azioni vengono proposte all'interno della struttura.

Andando nello specifico, nella prima dimensione riguardante la raccolta di informazioni anagrafiche inerenti al servizio si chiede ai compilatori di descrivere dove il servizio è situato e di quale tipologia di gestione si tratta, andando così a costituire quelle che Trinchero (2004) chiama le "*variabili di sfondo*", le quali permettono di dare un maggior contesto preciso a tutti i dati raccolti.

Seguendo, si trovano le due dimensioni individuate sulla base della letteratura di partenza, esse sono suddivise in modo tale da consentire un maggior approfondimento dei diversi aspetti della tematica principale e, per permettere anche, di andare ad indagare l'obiettivo generale della ricerca. Ci sono aspetti che vanno ad esplorare la prospettiva di educatori e coordinatori, ma anche i valori ispiratori da cui si lasciano guidare nel loro agire, oltre che alla progettazione educativa e a come essa viene costituita e realizzata all'interno dell'asilo nido. Infatti, nella tabella di progettazione si può osservare come ciascuna dimensione sia articolata in modo tale da permettere di scomporre il costrutto della sostenibilità educativa in atteggiamenti, pratiche, valori e comportamenti osservabili solo dall'interno o da chi ne conosce il vero significato.

L'obiettivo di questo strumento è quello di analizzare tutti i dati pervenuti dai diversi servizi che hanno accettato di partecipare alla ricerca per cercare di capire se, in un territorio vasto e molto diversificato come quello della provincia di Verona, sia possibile attuare ed integrare nelle progettazioni educative i principi della sostenibilità in tutte le sue forme.

5.6 Presentazione e discussione dei risultati

Di seguito, verranno presentati e analizzati i dati raccolti derivanti dalla somministrazione del questionario presentato nei paragrafi precedenti. Questo processo consiste in una riflessione approfondita su tutto il materiale raccolto empiricamente (Trincherò, 2017), con l'obiettivo di dare evidenza sull'opinione e la frequenza con cui il tema della sostenibilità e le azioni legate ad essa, vengono affrontate all'interno dei servizi per la prima infanzia della provincia di Verona.

L'analisi di raccolta dei dati avviene attraverso diverse operazioni di descrizione, interpretazione, comprensione e comparazione delle variabili considerate, con l'obiettivo di carpire la consapevolezza pedagogica che vi è nei soggetti coinvolti, in merito alla sostenibilità e alle modalità con cui essa viene tradotta nelle pratiche quotidiane e nella progettazione educativa dei diversi contesti. In supporto a questo processo, sono utilizzate diverse tecniche di analisi statistica come infografiche e grafici a torta, principalmente vengono presi quelli generati automaticamente dalle risposte del questionario su Google Moduli, lo strumento utilizzato per la somministrazione del questionario.

5.6.1 Analisi del campione

Le risposte pervenute sono 44 in totale. Per cominciare, consideriamo la parte anagrafica, dove le variabili evidenziate sono: comune di appartenenza, tipologia di servizio e tipologia di gestione del servizio.

In quale Comune della Provincia di Verona è situato il servizio?
45 risposte

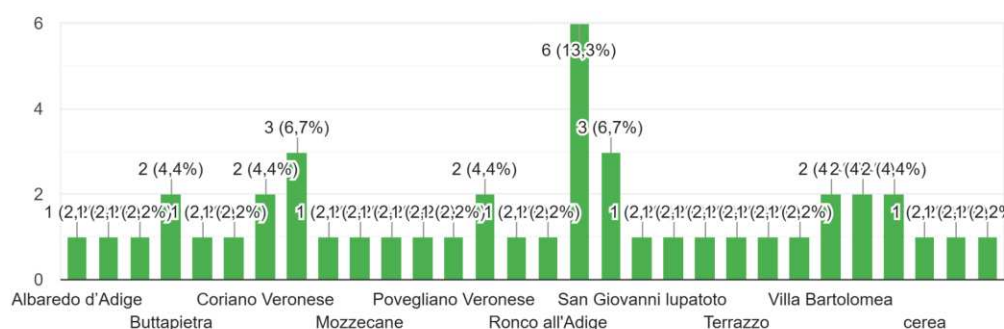


Grafico 1: Dati di collocazione del servizio nel territorio.

Da questo quesito possiamo notare come la composizione territoriale del campione è molto vasta, in quanto viene evidenziata una diffusione di risposte provenienti da gran parte della provincia di Verona, garantendo la presenza di servizi educativi collocati in

differenti contesti socio-territoriali. Questa eterogeneità contribuisce ad ampliare la rappresentatività dell'indagine rispetto alle diverse realtà educative provinciali.

La tipologia del servizio è:

45 risposte

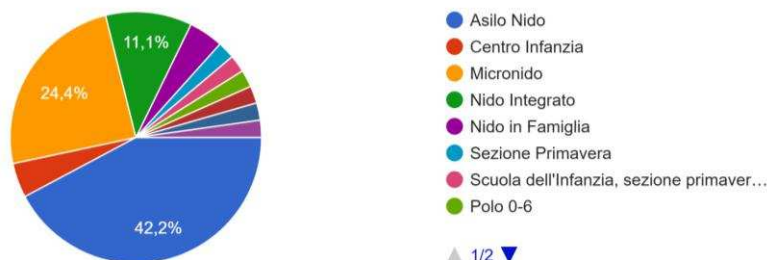


Grafico 2: Dati di tipologia di servizio.

La gestione del servizio è:

45 risposte

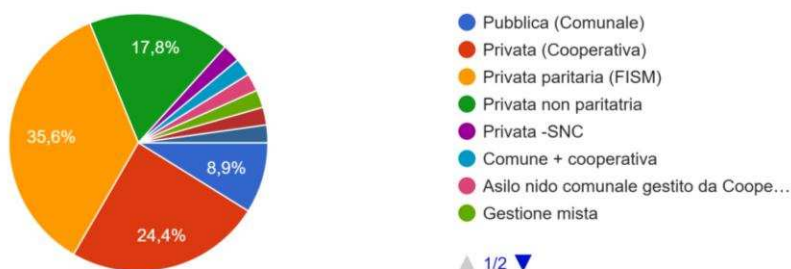


Grafico 3: Dati di tipologia di gestione del servizio.

Dai grafici qui sopra proposti, è possibile notare come gli educatori che hanno partecipato all'indagine operi per un 82,2% in un servizio privato, da cui si può distinguere: un 35,6% del campione si riconosce in un servizio gestito in modo privato paritario, come la gestione FISM⁶, un 24,4% di operatori collabora in servizi gestiti da cooperative sociali ed infine un 22,2% a gestione privata da enti non noti. Proseguendo poi, si può evidenziare un 8,8% a gestione pubblica ed infine un 6,9% di educatori che lavorano in un servizio a gestione mista, quindi, per esempio, gestito da Comune e

⁶ è un acronimo che sta per Federazione Italiana Scuole Materne ed indica una rete di scuole paritarie private, senza scopo di lucro, di ispirazione cristiana e che offrono un servizio pubblico riconosciuto su tutto il territorio nazionale.

Cooperativa insieme. Inoltre, il campione è composto da un 42,2% di educatori di asilo nido, un 24,4% opera in un micronido, un 11,1% presta servizio in un nido integrato, un 4,4% lavora in nido in famiglia e per un 2,2% in una sezione primavera. Infine, c'è un 15,4% di rispondenti al questionario che esercita in un Centro Infanzia, chiamato anche Polo 0/6, queste sono delle nuove forme di strutture e modelli educativi che si stanno sviluppando recentemente e hanno l'obiettivo di riunire all'interno di uno stesso plesso (o più plessi) tutti i bambini dagli zero ai sei anni, dove insegnanti ed educatrici collaborano al fine di creare un'offerta formativa fluida.

5.6.2 La sostenibilità come paradigma educativo

Con questa dimensione si vuole indagare qual è il posizionamento degli educatori coinvolti nella ricerca in merito al concetto di educazione sostenibile, in particolare l'obiettivo è quello di comprendere il modo in cui concepiscono e interpretano la tematica all'interno dei servizi in cui lavorano. Le variabili considerate per questa dimensione sono i principi, i valori e le finalità della sostenibilità in ambito educativo legata anche alla Whole School Approach. In questa prima parte del questionario, gli intervistati dovevano posizionarsi su una scala Likert a 4 punti dove il punto 1 corrisponde a "Per niente d'accordo", mentre 4 corrisponde a "Totalmente d'accordo".

5.6.2.1 Prospettiva educatore e/o coordinatore

Nel servizio la sostenibilità è considerata parte integrante del ruolo educativo di educatori e/o coordinatori

45 risposte

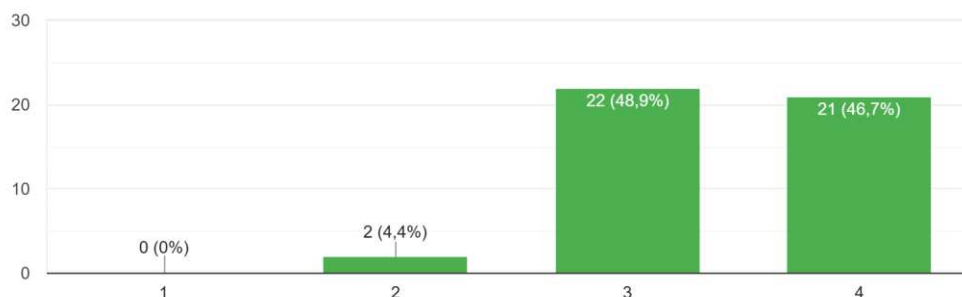


Grafico 4: Dati di grado di accordo e disaccordo sulla sostenibilità come parte integrante del servizio.

Dall'analisi del grafico (4) emerge come le risposte "Totalmente d'accordo" con 46,7% e "Abbastanza d'accordo" con 48,9% risultino quasi a pari merito, mentre il 4,5% dei partecipanti si dichiara "Poco d'accordo" con l'item proposto. Dai dati ottenuti possiamo evidenziare una forte prevalenza di orientamenti favorevoli, suggerendo come la sostenibilità sia ampiamente riconosciuta dagli educatori come parte integrante del ruolo educativo, indipendentemente dalla mansione ricoperta all'interno del servizio.

Gli educatori riconoscono la propria responsabilità nel promuovere valori di sostenibilità nei bambini

45 risposte

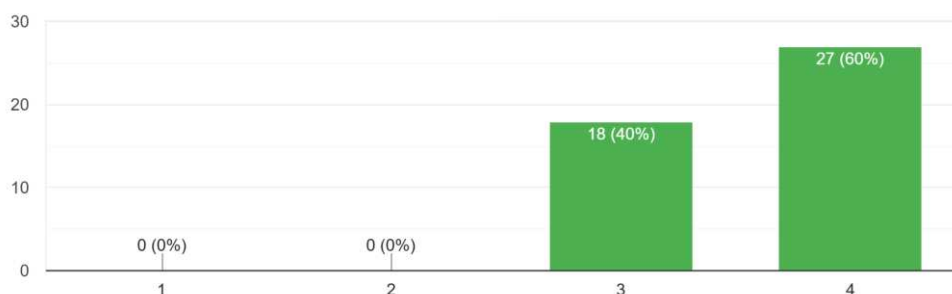


Grafico 5: Dati di grado di accordo e disaccordo sulla responsabilità educativa nel promuovere valori di sostenibilità.

Le risposte relative a questo item si dividono tra "Totalmente d'accordo" con il 60% e "Abbastanza d'accordo", con il 40%. Con i dati ottenuti da questo grafico (5) si evidenzia un generale accordo rispetto al quesito proposto, suggerendo come gli educatori

partecipanti ritengono una responsabilità propria, legata soprattutto al loro ruolo educativo, la promozione di valori legati alla sostenibilità.

Nel team educativo è condivisa l'idea che la sostenibilità orienti le scelte educative

45 risposte

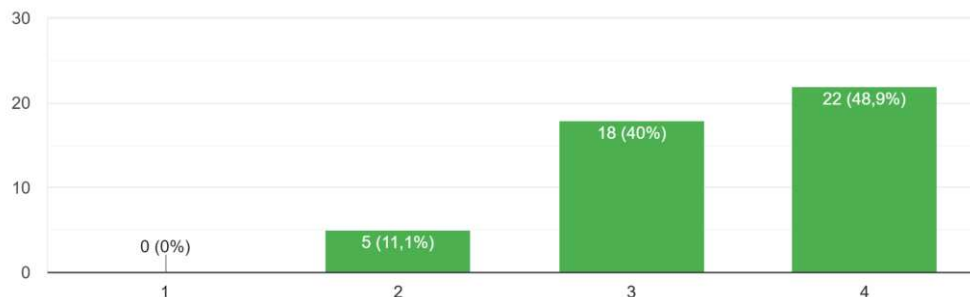


Grafico 6: Dati di grado di accordo e disaccordo sull'idea di sostenibilità condivisa per orientare pratiche educative.

Da questo grafico (6) si può notare come nella maggior parte dei team educativi sia condivisa l'idea di sostenibilità per orientare alcune scelte educative; infatti, la maggior parte del campione si divide tra i due punti più alti della scala utilizzata, ma c'è comunque un 11,1% che si definisce nel "Poco d'accordo" e questo sta ad identificare come in alcune équipe, questa idea non sia molto condivisa e utilizzata.

Gli educatori integrano consapevolmente la sostenibilità nella progettazione delle attività

45 risposte

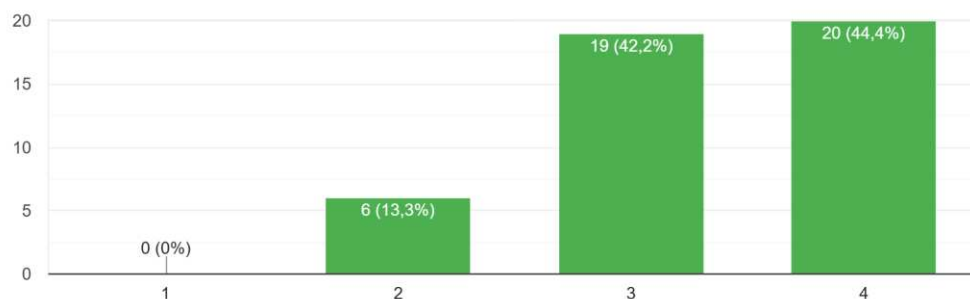


Grafico 7: Dati di accordo e disaccordo su come gli educatori integrino la sostenibilità nella progettazione.

Anche in questo grafico si può notare come gli intervistati si riconoscano in un alto grado di accordo rispetto all'item proposto; il campione si divide tra "Totalmente d'accordo", per un 44,4%, e "Abbastanza d'accordo", per un 42,9%. Da questi dati si può

evincere che, in questi contesti educativi, vi sia un buon grado di consapevolezza in merito al tema della sostenibilità e le équipes educative si sentono consapevolmente forti nel proporre attività legate a questo argomento. C'è da evidenziare un dato: un 13,3% del campione si identifica in “Poco d'accordo”, questo va ad affermare come non in tutti i servizi questa tematica viene affrontata a livello progettuale.



Grafico 8: Dati di accordo e disaccordo su come il team educativo riflette il suo ruolo nella promozione della sostenibilità.

Da questo grafico (8) si possono notare una varietà di risposte in merito all'affermazione proposta. Il dato più rilevante è la percentuale di 57,8% di “Abbastanza d'accordo”, poi vi è un 26,7% di “Totalmente d'accordo”, un 13,3% di “Poco d'accordo” e un 2,2% di “Per niente d'accordo”. Con questo item si vuole andare ad indagare quanto le équipes educative riflettano sul proprio ruolo come promotori di sostenibilità. Dai dati ottenuti, si può evincere come il campione non si identifichi in un forte diffusore di questi concetti, ma anzi non sembra avere una grossa padronanza dell'argomento.

Gli educatori si percepiscono competenti nel trattare temi della sostenibilità
45 risposte

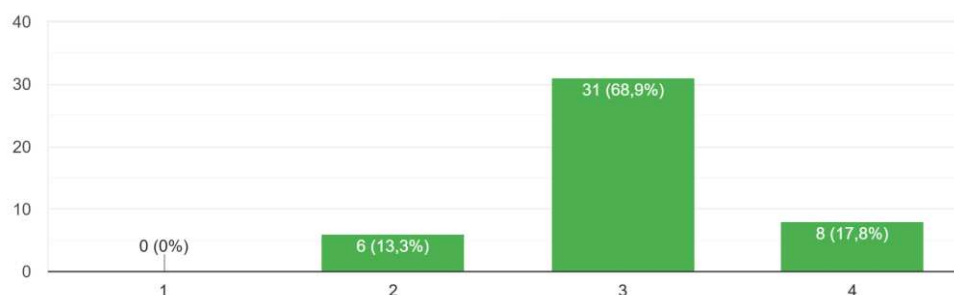


Grafico 9: dati di accordo e disaccordo su come gli educatori si percepiscono competenti.

Da questo grafico (9) è possibile osservare come gli educatori si percepiscono “Abbastanza d’accordo” con una percentuale pari al 68,9%, mentre un 17,8% si percepisce “Totalmente d’accordo” e, infine, solo un 13,3% si afferma “Poco d’accordo”. Questo porta al significato che nelle équipes educative gli educatori non si sentano fortemente competenti riguardo alla materia ma, come si afferma nel Whole School Approach, serve una formazione continua in merito a questa tematica e, per questo, sarebbe bene spingere tutti i servizi a compiere formazioni legate a questa nuova tematica per permettere agli insegnanti di sentirsi sicuri su questo argomento.

5.6.2.2 Valori ispiratori della sostenibilità

Il servizio si pone l'obiettivo di promuovere valori di rispetto per l'ambiente e per gli altri
45 risposte

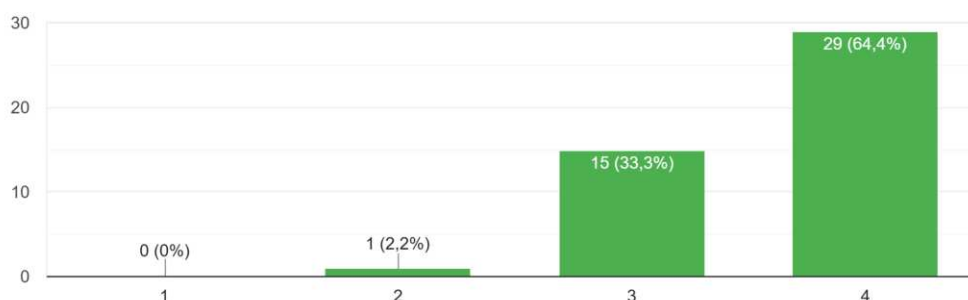


Grafico 10: Dati di accordo e disaccordo sull'obiettivo del servizio nel promuovere valori di rispetto per l'ambiente.

Da questo grafico (10), si evince come la maggioranza dei partecipanti all'indagine si ritenga d'accordo, con una percentuale di 64,4% e di 33,3%, nell'affermare come il servizio si ponga l'obiettivo di essere promotore di sostenibilità. Rimane una piccolissima percentuale, 2,2%, di campione che si ritiene poco d'accordo quindi evidenziando come in questo servizio non vi sia una spiccata propensione alla tematica sostenibile.

La mission del servizio è l'attenzione al benessere individuale e collettivo

45 risposte

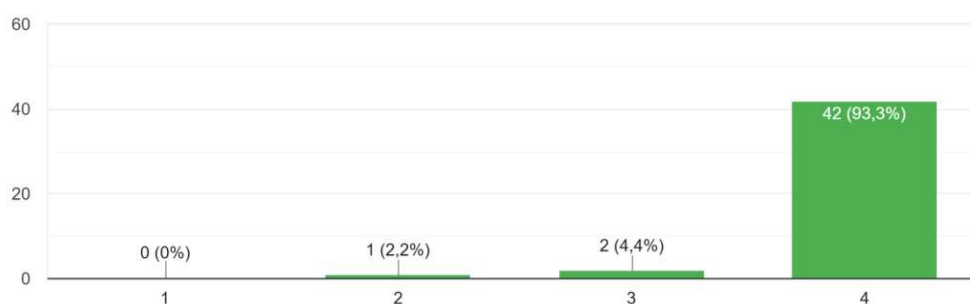


Grafico 11: dati di accordo e disaccordo sulla mission educativa del servizio.

Il grafico (11) evidenzia come la quasi totalità del campione (93,3%) è totalmente d'accordo nell'affermare quale sia la mission del servizio, questo porta a comprendere come essi mettano al centro il bambino e i suoi bisogni, ma anche quello della collettività che abita e circonda il contesto educativo. Rimangono due piccole percentuali: un 4,4% che afferma di essere "Abbastanza d'accordo" e un 2,2% che afferma di essere "Poco d'accordo", questi due dati indicano come nelle loro strutture i principi cardine siano leggermente diversi o tutt'altri rispetto a quello proposto.

Le esperienze educative proposte hanno la finalità di favorire nei bambini atteggiamenti di cura e di responsabilità

45 risposte

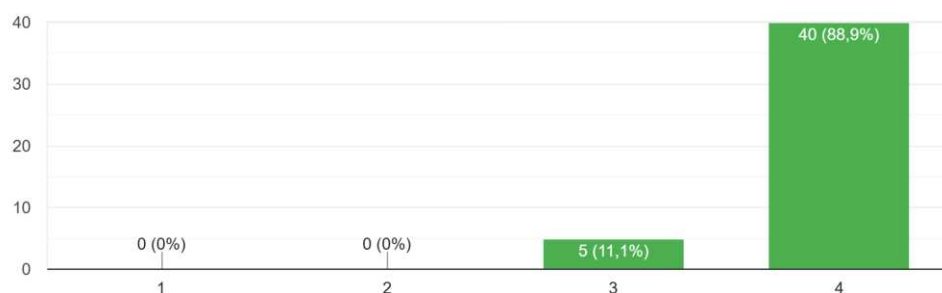


Grafico 12: Dati di accordo e disaccordo su esperienze educative proposte con finalità di cura e responsabilità.

Come si può osservare da questo grafico (12), la maggioranza dei partecipanti all'indagine, per una percentuale del 88,9%, concordano nell'affermare che le loro esperienze educative mirano ad accrescere atteggiamenti di cura e responsabilità nei bambini e nelle bambine frequentanti le loro strutture, due caratteristiche che sono fondamentali per l'educazione alla sostenibilità. Il restante 11,1% si afferma "Abbastanza d'accordo".

Le attività educative proposte hanno la finalità di promuovere il rispetto delle diversità e delle relazioni

45 risposte

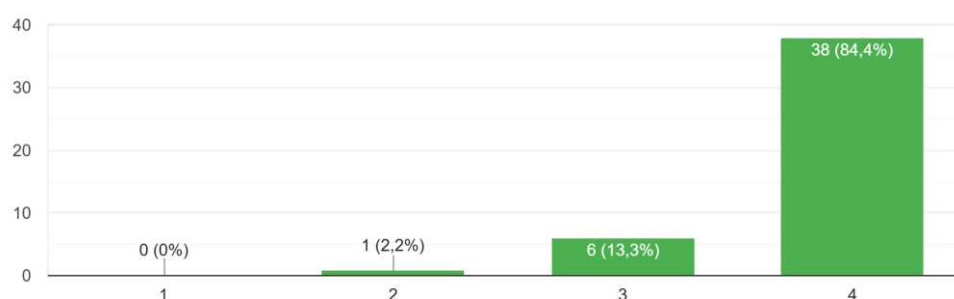


Grafico 13: Dati di accordo e disaccordo sulle attività educative proposte con finalità di rispetto delle diversità e delle relazioni.

Con questo quesito si vuole andare ad indagare se all'interno del servizio vengono promossi anche altri due atteggiamenti molto affini alla sostenibilità. Dal grafico (13) si può osservare come con una percentuale pari al 84,4% il campione si posiziona

“Totalmente d’accordo”, mentre poi un 13,3% si posiziona “Abbastanza d’accordo” ed infine un 2,2% si definisce “Poco d’accordo”. Si può evincere, quindi, che nella maggior parte dei servizi partecipanti all’indagine si promuovono atteggiamenti come il rispetto delle diversità altrui, che possono essere intese sia come differenze fisiche, ma anche culturali e sociali, oltre che il rispetto delle relazioni che ognuno può avere.

Le pratiche educative incoraggiano comportamenti responsabili verso le risorse materiali e naturali (come materiali, acqua, giochi e ambiente)
45 risposte

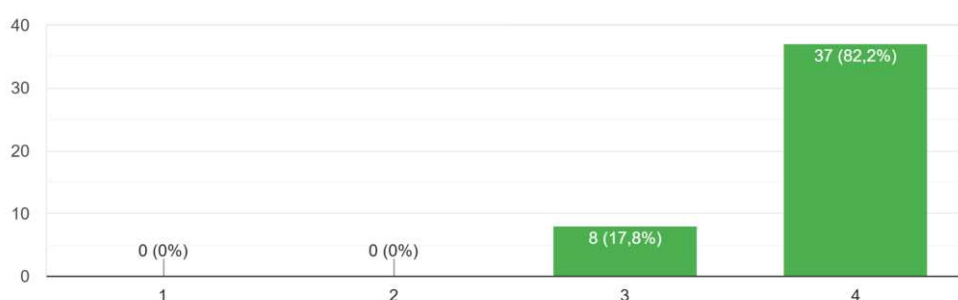


Grafico 14: Dati di accordo e disaccordo su pratiche educative incoraggianti a comportamenti responsabili.

Con questo item si vuole indagare come le pratiche educative in questi servizi incoraggiano a comportamenti sostenibili. Nel grafico (14) vi è un 82,2% di risposte “Totalmente d’accordo”, quindi rimandano ad una buona promozione di atteggiamenti di cura e non solo, mentre un 17,8% si identifica come “Abbastanza d’accordo”. La maggioranza di queste risposte suggerisce come la sostenibilità venga tradotta sia in principi teorici, ma anche in pratiche concrete e utilizzabili per accompagnare i bambini nello sviluppo di comportamenti responsabili e rispettosi dell’ambiente.

I valori di sostenibilità sono esplicitati e condivisi tra tutti gli attori partecipanti (personale e famiglie) del servizio, nel progetto educativo

45 risposte

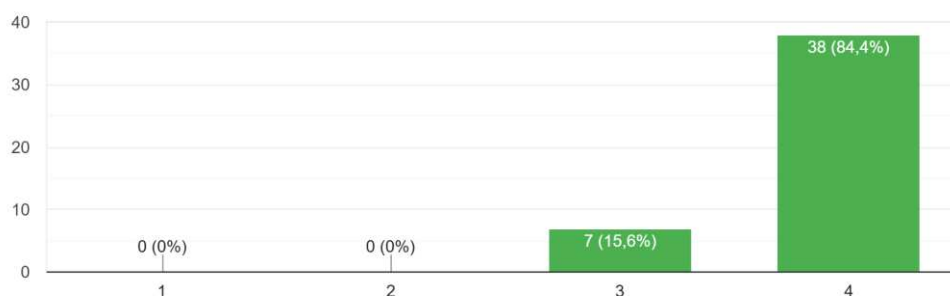


Grafico 15: Dati di accordo e disaccordo sui valori di sostenibilità esplicitati a tutti gli attori partecipanti.

Con questo quesito si vuole evidenziare l'importanza che si attribuisce alla condivisione dei valori di sostenibilità a tutti gli attori che sono coinvolti nella relazione educativa. Il grafico (15) suggerisce che l'intero campione favorevole a quanto descritto nell'item, anche se le risposte sono divise in "Totalmente d'accordo" con un 84,4% e in "Abbastanza d'accordo" con un 15,6%. Questo sottolinea come venga posta molta attenzione al promuovere una coerenza educativa tra il contesto del servizio e quello familiare, favorendo una partecipazione condivisa tra tutti.

5.6.2.3 La progettazione educativa in chiave sostenibile

La progettazione educativa integra esplicitamente i principi della sostenibilità

45 risposte

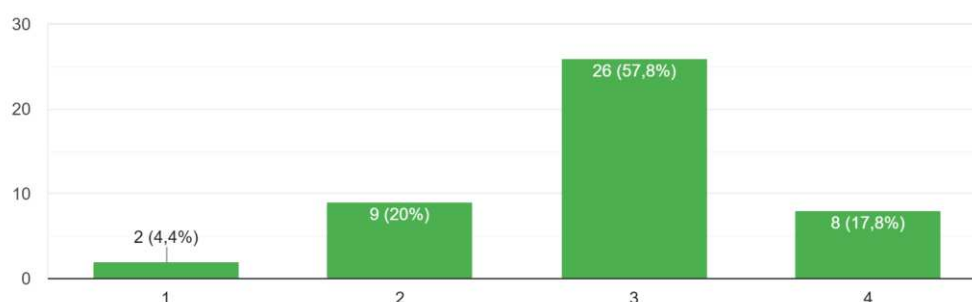


Grafico 16: Dati di accordo e disaccordo sulla progettazione educativa che integra i principi della sostenibilità.

Da questa affermazione si vuole mostrare come la progettazione educativa integri i principi della sostenibilità all'interno delle diverse scelte pedagogiche del servizio. Dal grafico (16) si può evincere come la maggioranza delle risposte si collochi in “Abbastanza d'accordo” per un 57,8% e in “Poco d'accordo” per un 20%. Questi dati suggeriscono come la tematica sia presente nella progettazione, ma non sempre viene inserita in modo sistemico. La prevalenza delle risposte così intermedie suggerisce che essa venga integrata a livello generale, anche se vi è margine di miglioramento attraverso la formazione.

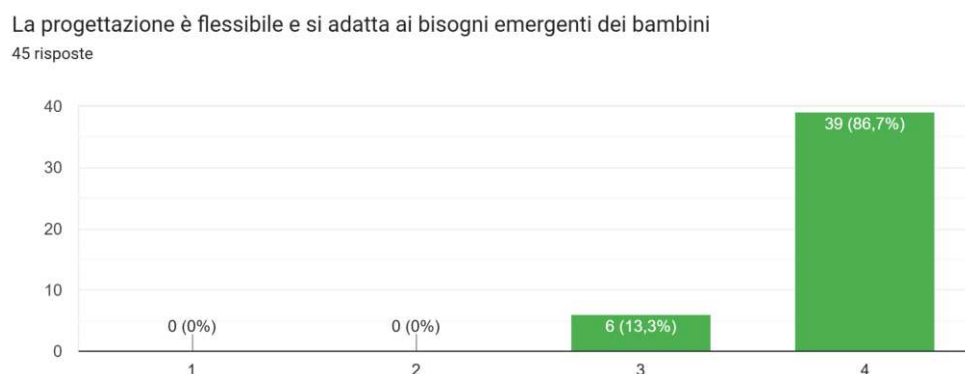


Grafico 17: dati di accordo e disaccordo su una progettazione flessibile e adatta ai bisogni emergenti.

Con questo quesito si vuole andare ad evidenziare come la progettazione possa essere percepita flessibile e capace di adattarsi ai bisogni che vengono manifestati dai bambini. Dal grafico (17) è possibile osservare come le risposte si dividono tra 87,6% di completamente d'accordo e 13,3% di parzialmente, questo può significare come i partecipanti riconoscono l'importanza di una progettazione aperta all'osservazione, all'ascolto delle necessità che vengono manifestate nella quotidianità. Questo aspetto è un punto molto importante perché sottolinea come la visione pedagogica sia centrata sul bambino e all'interno vi sia una forte capacità di modificarsi in modo dinamico e attento al gruppo. In termini di educazione alla sostenibilità, questo risulta coerente ai contesti educativi in cui è applicata.

La progettazione educativa viene rivista alla luce delle esperienze e delle osservazioni sui bambini
45 risposte

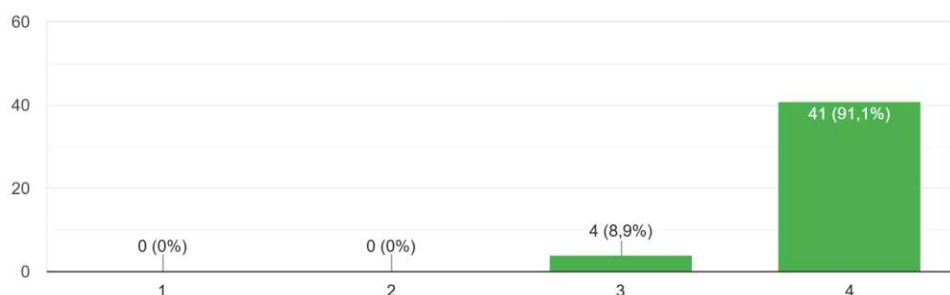


Grafico 18: dati di accordo e disaccordo su progettazione educativa rivista in base a esperienze e osservazioni.

Con questo quesito si cerca di capire se la progettazione venga rielaborata a forte delle esperienze fatte e delle osservazioni emerse. Le risposte sono per un 91,1% “Totalmente d’accordo” mentre per un 8,9% “Abbastanza d’accordo” e questo sottolinea l’importanza che viene data all’osservazione intesa come strumento per orientare e definire le scelte educative per una buona crescita dei bambini. Il dato molto positivo costituisce una concezione della progettazione come processo riflessivo e monitorato per adattare al meglio l’esperienza educativa. Questo approccio alla sostenibilità valorizza la centralità del bambino e ne promuove una progettazione consapevole e partecipata, attenta alla qualità delle esperienze educative da proporre.

Le attività sono progettate tenendo conto delle relazioni tra ambiente, società e sviluppo
45 risposte

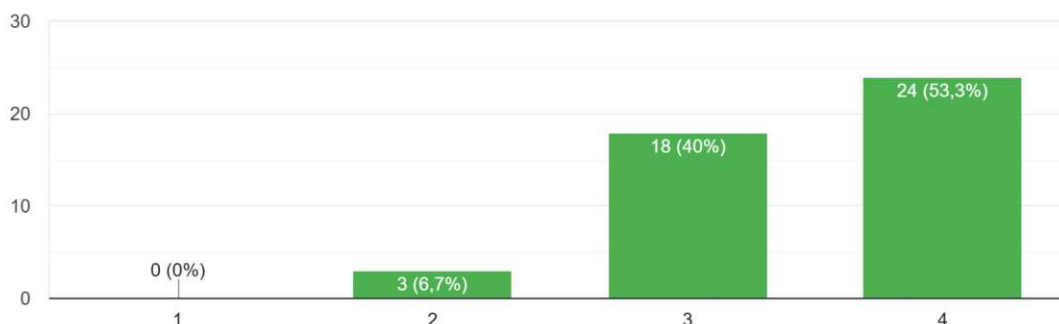


Grafico 19: grado di accordo e disaccordo su attività progettate tenendo conto delle relazioni circostanti.

Dal grafico (19) possiamo notare come il campione si sia posizionato per un 53,3% sul grado più alto di accordo, poi vi è un 40% sul grado intermedio ed infine un 6,7% nel penultimo grado di disaccordo. Qui i partecipanti riconoscono l'importanza nel proporre esperienze che aiutino a sviluppare una visione completa della realtà che li circonda, dove gli aspetti principali sono connessi tra loro. Da questo quesito si può dedurre come vi sia un'ampia concezione della sostenibilità, non limitata ad una visione ecologica, ma ad una visione globale e collettiva. In questo senso, la progettazione educativa viene orientata verso la promozione di atteggiamenti attentivi ai diversi contesti in cui si abita, anche attraverso esperienze significative e affini ai principi dello sviluppo sostenibile.

Il team educativo progetta in modo condiviso le esperienze educative orientate alla sostenibilità
45 risposte

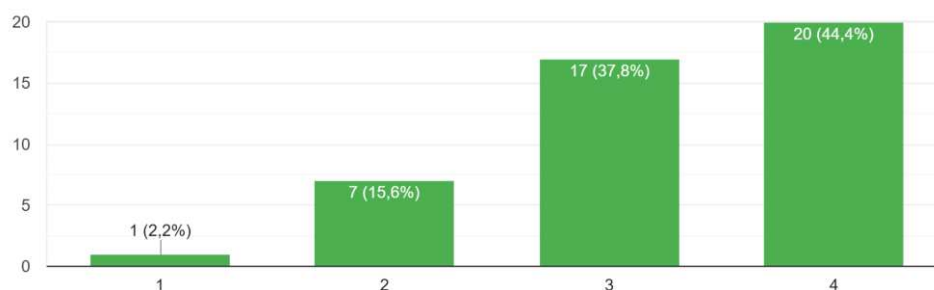


Grafico 20: dati di accordo e disaccordo su progettazione di esperienze in modo condiviso e orientato.

Le risposte derivanti da questo item evidenziano come la progettazione condivisa di esperienze orientate alla sostenibilità rappresenti una pratica diffusa all'interno dei servizi 0/3. Infatti, il 44,4% dei partecipanti si dichiara d'accordo "totalmente" e un 37,8% è "Abbastanza d'accordo" e questo significa come collaborazione e confronto possano coesistere come caratteristiche di un'équipe, anche perchè rappresentano elementi importanti da integrare tra i cardini della sostenibilità e nella quotidianità educativa. Tuttavia, il restante 15,6% e il 2,2% che si dichiarano in disaccordo evidenziano come esistano delle differenze in questi contesti e nel loro modo di lavorare in gruppo. Si può

evincere, comunque, che la sostenibilità venga trasmessa attraverso processi condivisi, nei quali sussiste un grande confronto tra educatori.

Le risorse locali vengono valorizzate tramite esperienze educative ad hoc

45 risposte

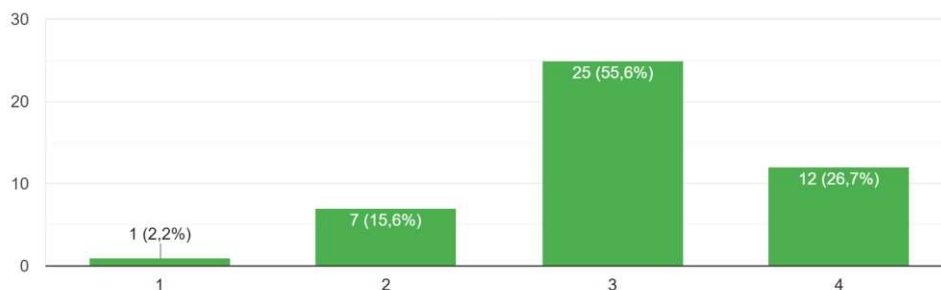


Grafico 21: Dati di accordo e disaccordo su valorizzazione di risorse locali per esperienze ad hoc.

L'item mira ad indagare su come vengano valorizzare le risorse del territorio e dalle risposte nel grafico (21) possiamo notare che la maggioranza si identifica in un 55,6% "Abbastanza d'accordo" che insieme al 26,7% di "Totalmente d'accordo" indica come vi sia una grande attenzione all'utilizzo di opportunità offerte dal contesto locale all'interno della progettazione educativa. Una piccola percentuale si mostra in disaccordo con il 15,6% di "Poco d'accordo" e un 2,2% di "Per niente d'accordo", mettendo in luce che non in tutti i servizi vengano svolte attività apposite con l'ausilio delle risorse offerte. Quindi, si può supporre che molti servizi riconoscano il territorio esterno al contesto educativo come un'opportunità da esplorare, capace di offrire occasioni di conoscenza di tradizioni, relazioni e di comunità locale. Anche questo appare coerente con i principi perchè aiuta i bambini a sviluppare un senso di appartenenza al proprio contesto di vita.

Le esperienze educative hanno obiettivi legati anche allo sviluppo di comportamenti sostenibili (ad es. cura dell'ambiente, raccolta differenziata, riutili... di oggetti, condivisione di giochi e spazi comuni,...)
45 risposte

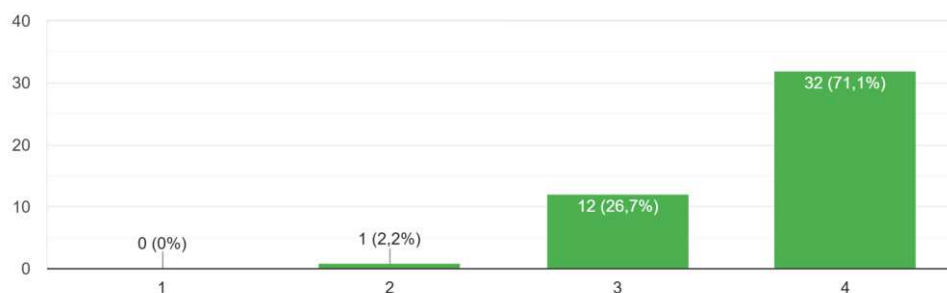


Grafico 22: dati di accordo e disaccordo su esperienze educative legate allo sviluppo di comportamenti sostenibili.

Le esperienze educative proposte nei servizi dovrebbero essere orientate anche alla promozione di comportamenti sostenibili, come ad esempio la cura dell'ambiente, il riutilizzo creativo di materiali, ecc. Con questo item i partecipanti definiscono di riconoscere l'importanza di integrare pratiche concrete che permettano di sperimentare atteggiamenti di responsabilità e collaborazione verso oggetti e relazioni; infatti, dal grafico (22) si evince come il campione si suddivide tra un 71,1% "Totalmente d'accordo" e un 26,7% "Abbastanza d'accordo". Con questo dato, si può giungere alla conclusione che la sostenibilità, in questi servizi, venga affrontata con esperienze concrete, capaci di tradurre i principi in comportamenti osservabili e significativi per i bambini. In questo modo, le attività assumono una funzione formativa fondamentale, attuando un grosso sviluppo di abitudini e valori orientati alla cura dell'ambiente, al rispetto reciproco, ecc.

La sostenibilità è integrata nelle routine quotidiane (ad esempio: accompagnare i bambini ad utilizzare l'acqua in modo consapevole, promuovere l'a...della giornata,...), oltre che in attività specifiche
45 risposte

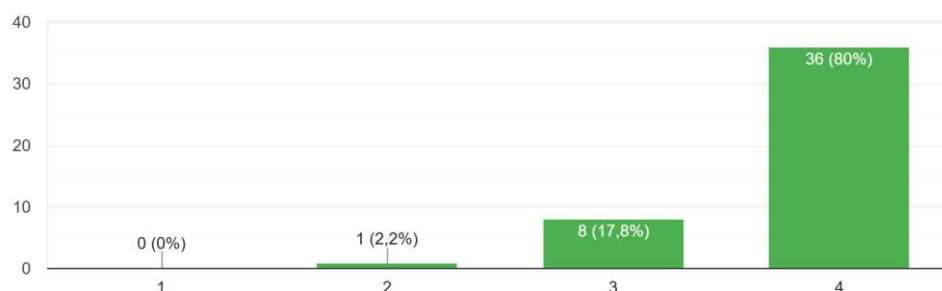


Grafico 23: dati di accordo e disaccordo su sostenibilità integrata nelle routine quotidiane.

Dal grafico (23) possiamo notare che con un 80% sul grado massimo di accordo e con un 17,8% sul grado parziale; quindi, si può affermare come la sostenibilità faccia parte di questi contesti anche nel quotidiano e non solo nell'extra-ordinario. Questo suggerisce come vi sia una visione di una dimensione trasversale dell'esperienza educativa in campo sostenibile, all'interno della quale le routine assumono un valore significativo, poiché i bambini riescono ad interiorizzare atteggiamenti di responsabilità, di cura e di attenzione verso sé stessi, ma anche verso tutto il resto che li circonda.

5.6.2.4 Pratiche educative

Le esperienze all'aperto fanno parte della quotidianità del servizio
45 risposte

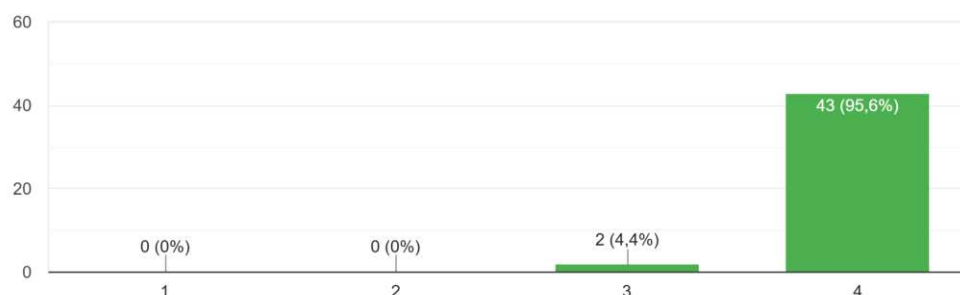


Grafico 24: dati di accordo e disaccordo su esperienze all'aperto vissute quotidianamente.

Dal grafico (24) è possibile osservare che la quasi totalità delle risposte, 95,6%, sia d'accordo con l'item proposto, questo porta il significato di come le esperienze all'aperto

rappresentino una componente fissa della quotidianità di un servizio 0/3 e di come i partecipanti ne riconoscano l'importanza. In termini di educazione sostenibile, l'esterno è visto come una dimensione educativa strutturale, che contribuisce in modo incisivo sullo sviluppo del bambino. Le esperienze svolte al di fuori delle quattro mura della struttura favoriscono diverse relazioni, ma in special modo quella con la natura, avviene una diversa sperimentazione sia dal punto di vista motorio che sensoriale e viene veicolato ancora più forte il senso di cura e di rispetto verso l'ambiente.

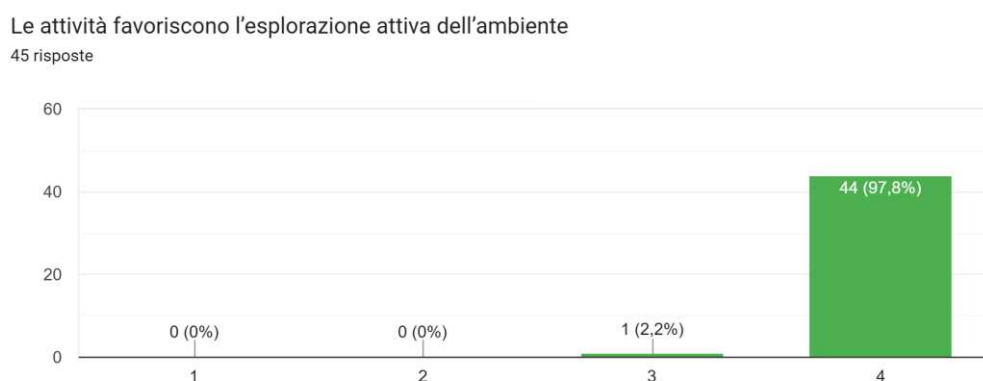


Grafico 25: dati di accordo e disaccordo su attività educative che favoriscono l'esplorazione dell'ambiente.

Dal grafico presentato (25) si può evincere come un 97,8% degli intervistati sia pienamente d'accordo nell'affermare che le attività favoriscono l'esplorazione attiva dell'ambiente; quindi, riconoscono l'importanza di proporre esperienze che mettano al centro del processo di apprendimento il bambino, favorendo osservazione di contesti nuovi, manipolazione di materiali inusuali, movimento libero, esplorativo ed autonomo. Nei processi di apprendimento esperienziale, l'ambiente diventa "terzo educatore", ossia ha la capacità di stimolare curiosità e nuovi significati da costruire, ricercare e interiorizzare.

Gli educatori prestano attenzione alla cura delle relazioni quotidiane tra pari ed anche tra adulto e bambino
45 risposte

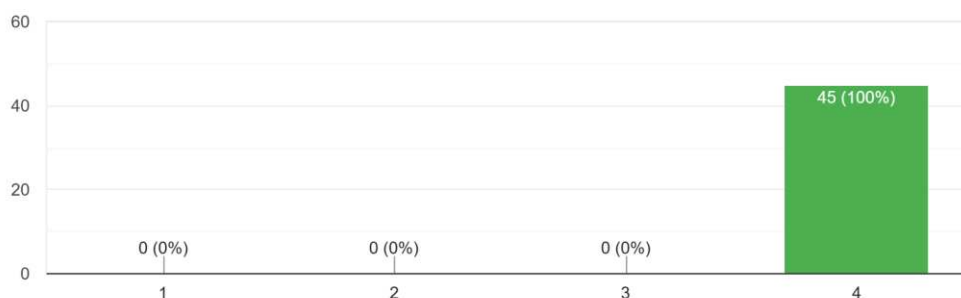


Grafico 26: dati di accordo e disaccordo su educatori come persone attente alla cura delle relazioni sia tra pari, ma anche tra adulto e bambino.

In questo item si è verificato un fenomeno insolito, la totalità delle risposte (100%) è concorde nell'affermare che gli educatori prestino particolare attenzione alla cura delle relazioni tra pari e anche tra adulto e bambino. Con questo quesito viene riconosciuto il valore educativo delle relazioni che si costituiscono nella quotidianità del servizio e sono considerate come parte integrante del processo di sviluppo e apprendimento del bambino. Anche questa dimensione relazionale ricopre un elemento centrale nell'azione educativa perché al suo interno coesistono aspetti di attenzione all'ascolto e rispetto dell'altro.

Gli educatori favoriscono l'inclusione di tutti i bambini nelle attività
45 risposte

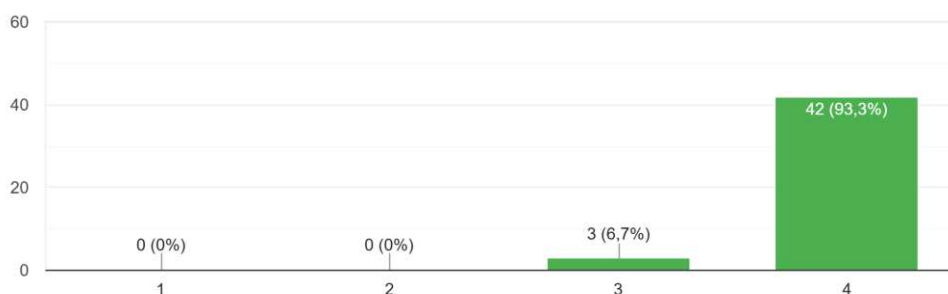


Grafico 27: dati di accordo e disaccordo su educatori come attori inclusivi di tutti i bambini.

Dal grafico presentato si nota un 93,3% di risposte "Totalmente d'accordo", mentre un 6,7% di risposte "Abbastanza d'accordo", questo evidenzia come gli educatori favoriscano in modo significativo l'inclusione dei bambini nelle attività. Viene

riconosciuto anche l'impegno a garantire la partecipazione di tutti i bambini andando incontro alle loro differenze e promuovendo contesti accessibili e accoglienti per tutti. Quando si affronta il tema della sostenibilità, non riguarda solo l'ambiente ma si presta attenzione ad aspetti di equità, di partecipazione e di inclusione, contribuendo così al benessere del gruppo.

Le differenze tra i bambini sono valorizzate come risorsa educativa

45 risposte

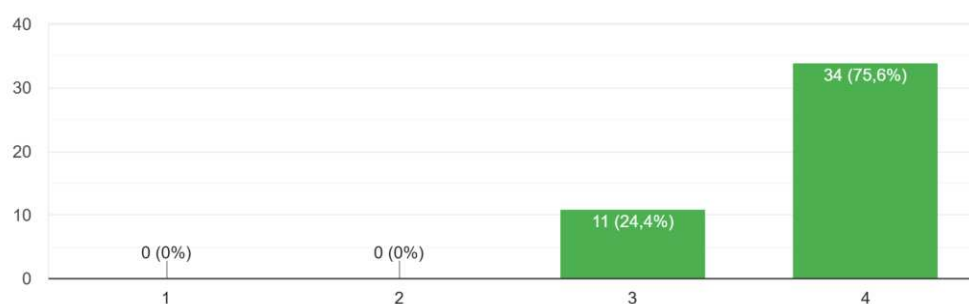


Grafico 28: dati di accordo e disaccordo su valorizzazione delle differenze tra i bambini.

I risultati ottenuti mostrano un 75,6% di risposte “Totalmente d'accordo” ed un 24,4% “Abbastanza d'accordo”, questo significa che i professionisti intervistati dimostrano di valorizzare e riconoscere le differenze tra i bambini e le bambine frequentanti il servizio. Bisogna sottolineare che in ottica sostenibile, la diversità non debba essere vista come un ostacolo, ma come un fattore di arricchimento, crescita e apprendimento, inoltre questo contribuisce a favorire relazioni più aperte e rispettose favorendo anche questi aspetti nello sviluppo del bambino.

I materiali sono resi accessibili ai bambini

45 risposte

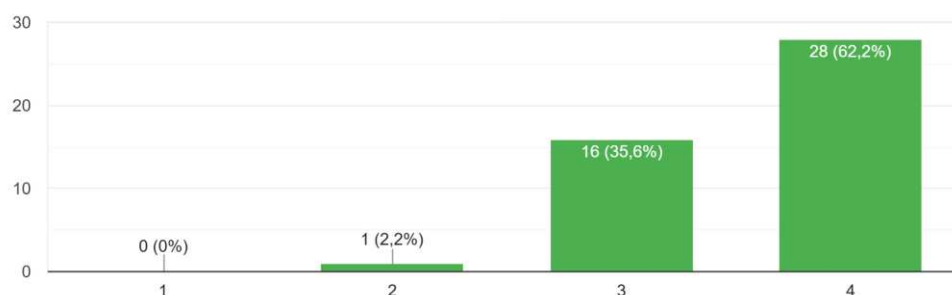


Grafico 29: dati di accordo e disaccordo sui materiali resi accessibili ai bambini.

I dati osservabili da questionario mostrano un 2,2% di risposte posizionate su “Poco d’accordo”, segue un 35,6% di risposte su “Abbastanza d’accordo” ed infine un 62,2% su “Totalmente d’accordo”, in questo modo viene reso noto come i materiali sia resi accessibili a tutti i bambini e quindi, gli spazi siano organizzati in modo da favorire l’autonomia e la libera esplorazione dei bambini all’interno della sezione. Concorde con i principi di sostenibilità, un ambiente predisposto secondo un criterio preciso aiuta a far diventare i materiali come elementi centrali a favore di un apprendimento concreto.

Il servizio promuove il rispetto delle diversità di ognuno e dei vari contesti di provenienza.
45 risposte

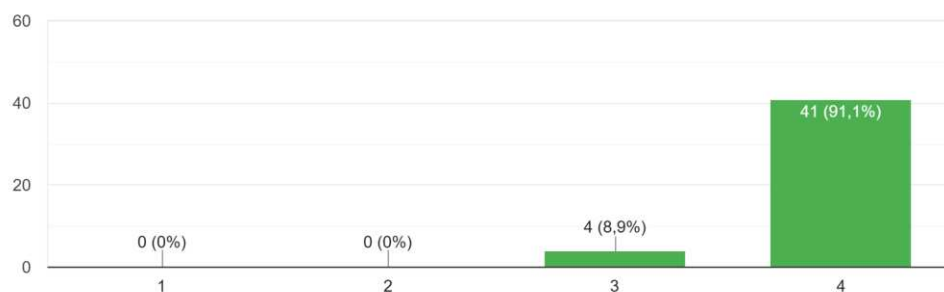


Grafico 30: dati di accordo e disaccordo sul servizio come promotore del rispetto di ogni tipologia di diversità.

Dal grafico (30) ottenuto, si può notare come il 91,1% degli intervistati sia “Totalmente d’accordo” con l’item proposto, mentre l’8,9% sia “Abbastanza d’accordo”. Questi due dati evidenziano come in questi servizi vengano promossi il rispetto delle diversità altrui e anche dei diversi contesti di provenienza di bambini e delle loro famiglie. L’asilo nido è una forma simile di comunità educativa per questo è importante che all’interno vi sia un’attenzione a valorizzare le differenze culturali, sociali e personale ed, anzi, vengono considerate come risorse che arricchiscono relazione ed esperienze personali. Favorire un clima educativo accogliente e aperto, aiuta i bambini ad attuare atteggiamenti di riconoscimento dell’altro, ascolto e convivenza.

5.6.3 Pratiche per educare alla sostenibilità

La dimensione esamina le modalità attraverso cui i principi della sostenibilità vengono tradotti in pratiche educative concrete, considerando la progettazione, l'organizzazione del contesto e le relazioni che caratterizzano il servizio educativo. Le risposte vengono date attraverso una scala Likert a quattro punti, dove il valore 1 corrisponde a “Mai” e il valore 4 corrisponde a “Sempre”.

5.6.3.1 Relazione bambino - ambiente

Il bambino ha occasioni quotidiane di esplorare materiali naturali e ambienti esterni del nido

45 risposte

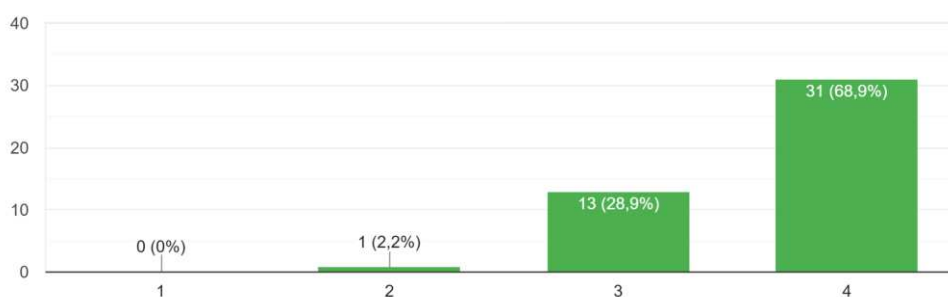


Grafico 31: dati di frequenza su occasioni quotidiane di stare all'aperto ed esplorare materiali naturali.

Con questo quesito si vuole andare ad indagare se all'interno del servizio, viene proposto quotidianamente ai bambini di utilizzare gli ambienti esterni e di esplorare materiali naturali sia nuovi che già conosciuti. Dal grafico (31) è possibile notare come nei servizi intervistati la maggioranza delle risposte, ossia il 68,9%, sia posizionata su “Sempre”; quindi, si può dedurre che questa pratica faccia parte della quotidianità giornaliera. Mentre un 28,9% è posizionato su “Spesso”, da questo si può evincere come non sia una consuetudine quotidiana, infine un 2,2% posizionato su “Poco” sta a significare l'uscita sia un'attività proposta saltuariamente nel corso delle settimane, magari anche in base al meteo e ad altri fattori legati al benessere dei bambini.

Il bambino viene accompagnato a mostrare curiosità e interesse verso ciò che lo circonda
45 risposte

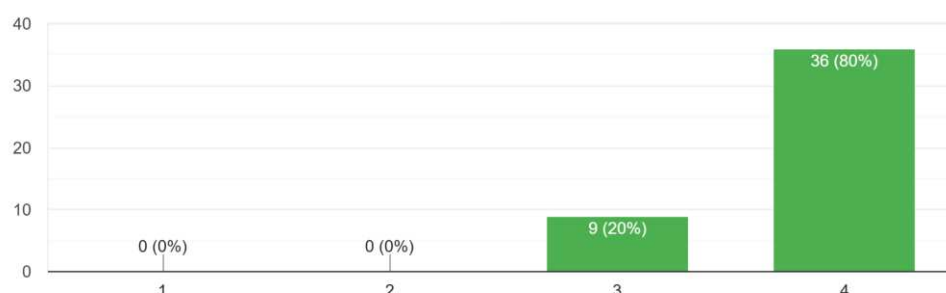


Grafico 32: dati di frequenza sul bambino accompagnato a mostrare interesse e curiosità per ciò che lo circonda.

L'item vuole andare ad esplorare ogni quanto il bambino viene accompagnato a mostrare curiosità e interesse verso ciò che gli sta intorno, questo perché si valorizza il bambino come competente e come soggetto attivo nel mondo in cui abita, capace di riconoscere e scoprire quello che gli sta attorno. Dalle risposte ottenute è possibile notare come un 80% ritenga di farlo "Sempre"; quindi, svolge questa azione quotidianamente; mentre un 20% ritiene di proporre "Spesso", quindi con abbastanza frequenza, anche se non abitualmente tutti i giorni. Con questo si vuole incoraggiare l'osservazione, la scoperta e l'interazione non solo con le persone, ma anche con oggetti ed ambienti.

Le attività proposte favoriscono il contatto diretto e sensoriali con elementi naturali
45 risposte

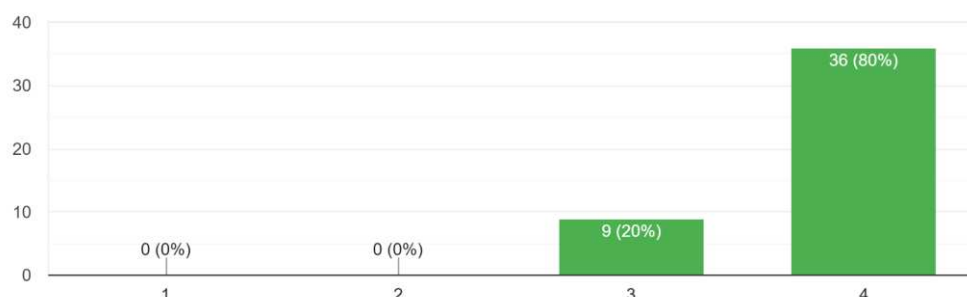


Grafico 33: dati di frequenza su attività che favoriscono il contatto diretto e sensoriale con elementi naturali.

Con il quesito mostrato sopra al grafico (33) si vuole capire con quale frequenza vengono favorite attività di contatto e sensoriali con elementi naturali, piuttosto che

attività di altro tipo. Dalle risposte ottenute l'80% degli intervistati afferma di proporre questo genere quotidianamente, mentre un 20% afferma di utilizzarle con meno frequenza. Queste esperienze permettono di avere un contatto diretto e sensoriale con gli elementi naturali e permettono ai bambini di conoscere il mondo esterno attraverso l'unico senso che per loro è di fondamentale importanza, sviluppando così nuove caratteristiche.

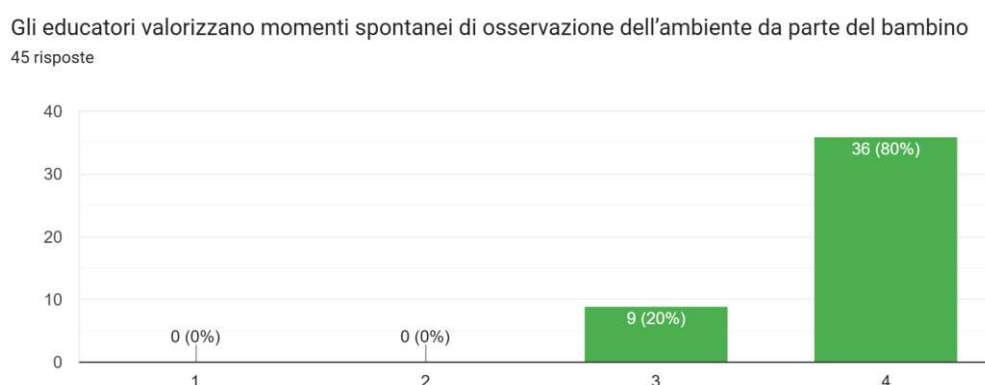


Grafico 34: dati di frequenza su educatori che valorizzando momenti spontanei di osservazione.

Attraverso questa domanda si vuole capire se e quanto vengono valorizzati momenti non strutturati dove il bambino manifesta interesse e curiosità verso l'ambiente. Dal grafico (34) presentato qui sopra si può notare come un 80% dei partecipanti sia sempre attento a valorizzare questi momenti, mentre un 20% cerchi di essere il più attento possibile, ma non garantisce di supportare tutti i momenti che si presentano nella quotidianità. È di fondamentale importanza prestare attenzione a questi momenti perché si dà la possibilità al bambino di essere visto e riconosciuto come capace di poter fare da solo.

5.6.3.2 Riflessione sulle pratiche

Le esperienze educative vengono analizzate per migliorare l'azione didattica a favore della sostenibilità

45 risposte

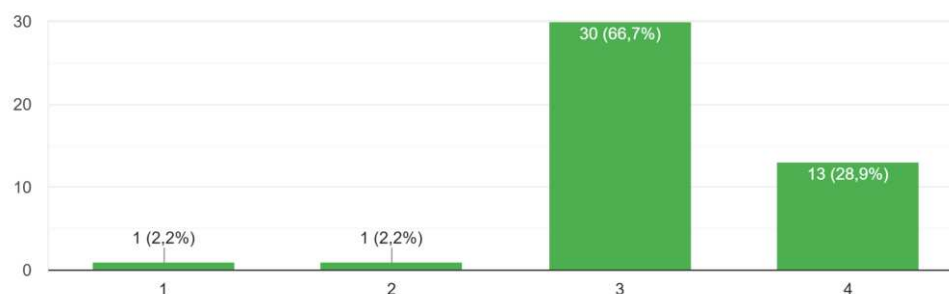


Grafico 35: dati di frequenza su esperienze educative analizzate per migliorare l'azione didattica.

L'intento di questo quesito era verificare se le esperienze proposte vengono analizzate e rielaborate per migliorare l'azione educativa in relazione alla sostenibilità. Dal grafico (35) possiamo evincere come un 66,7% dei partecipanti dichiara che questo processo avviene "Spesso", quindi con alta frequenza, ma non dopo ogni proposta, e il 28,9% "Sempre", vi è anche una minima parte del campione che affermi "Poco" o "Mai" con appena il 2,2%. Questo evidenzia come vi sia una buona attenzione alla riflessività professionale e alla valutazione delle pratiche educative, entrambi considerati strumenti necessari per un buon intervento pedagogico. In chiave sostenibile, la ri-progettazione e l'analisi aiutano a creare percorsi più affini a questa tematica con un occhio vigile e critico sulle possibilità dei bambini.

Nel servizio educativo si riflette criticamente sulle pratiche a favore della sostenibilità
45 risposte

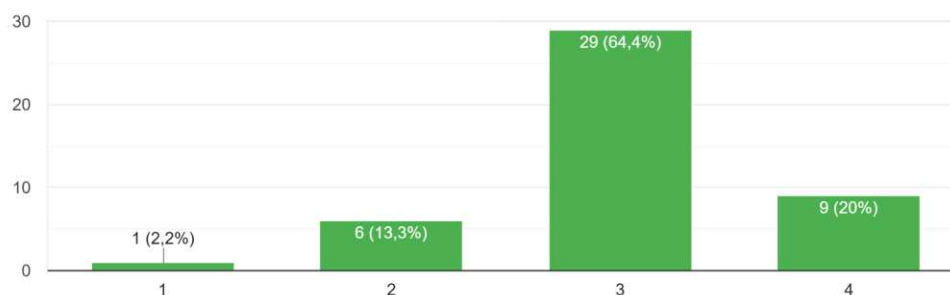


Grafico 36: dati di frequenza su come il servizio educativo riflette sulle pratiche.

L'item proposto aveva come scopo chiarire in che modo si riflette sulle pratiche orientate alla sostenibilità e, dai dati proposti è possibile notare come il 64,4% degli intervistati risponda con "Abbastanza" e un 20% netto risponda "Sempre", vi è una percentuale rilevante, seppur bassa, sul "Poco" con 13,3% ed infine, "Mai" con 2,2%. La riflessione critica è un punto chiave dei pilastri sostenibili, in quanto fa emergere come gli educatori tengano alla tematica trattata e non vogliano proporre solo un insieme di attività.

Nel team si condividono riflessioni su come rendere più sostenibili le pratiche educative
45 risposte

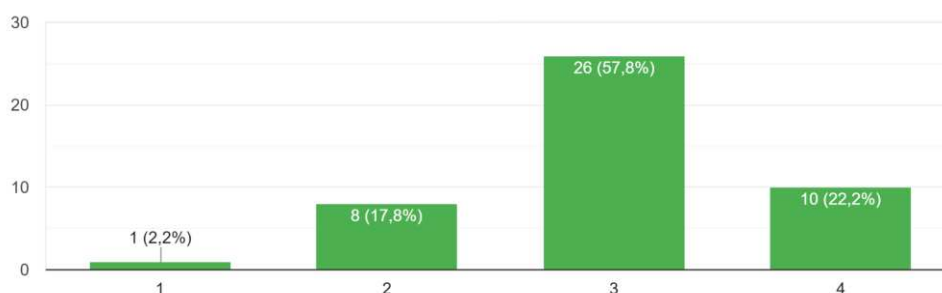


Grafico 37: dati di frequenza su riflessioni svolte dagli educatori su pratiche educative più sostenibili.

La condivisione di idee, osservazioni ed esperienze è un elemento importante per favorire una consapevolezza pedagogica e individuare strategie comuni per tutto il team educativo. Dal grafico (37) è possibile notare come il 57,8% dei partecipanti affermi che questo accade "Spesso" e il 22,2% "Sempre", allo stesso tempo una parte ristretta

risponde con “Poco 17,8% o “Mai” con il 2%. Dai risultati è possibile affermare come sia dedicato del tempo al confronto e alla collaborazione per costruire pratiche adeguate e rispettose della sostenibilità, si evidenzia però come nella maggior parte di questi servizi non sia una routine consueta.

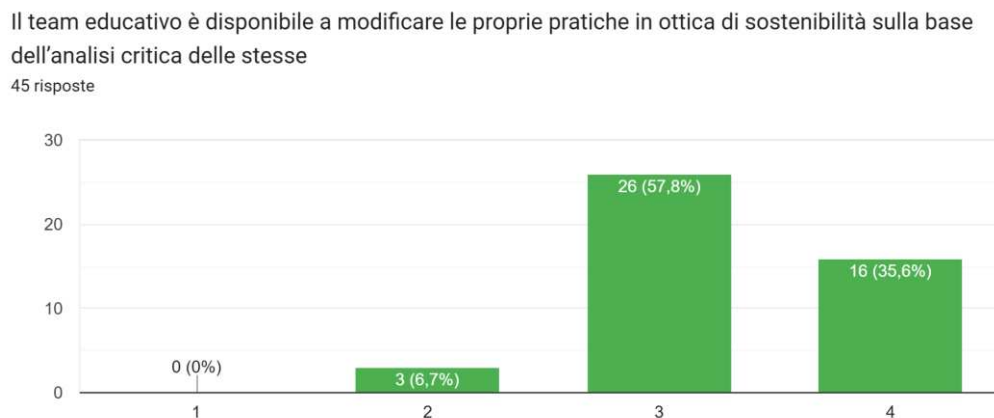


Grafico 38: dati di frequenza su disponibilità del team educativo a modificare le pratiche in favore alla sostenibilità sulla base dell'analisi.

Dal grafico si nota la maggioranza di risposte è data a “Spesso” con 57,8%, a seguire si trova “Sempre” con 35,6% ed infine, 6,7% con “Poco”. Interpretando questi dati, si può affermare come vi sia una forte apertura al cambiamento e al miglioramento continuo da parte degli educatori, i quali sono disposti a mettere in discussione le proprie modalità di operare per rendere più coerenti con i principi della sostenibilità. La riflessione critica, si conferma nuovamente uno strumento fondamentale anche per una crescita professionale e di qualità.

5.6.3.3 Attenzione a spazi e materiali

Gli spazi del nido sono organizzati per favorire l'autonomia del bambino nell'uso di materiali sostenibili e non strutturati

45 risposte

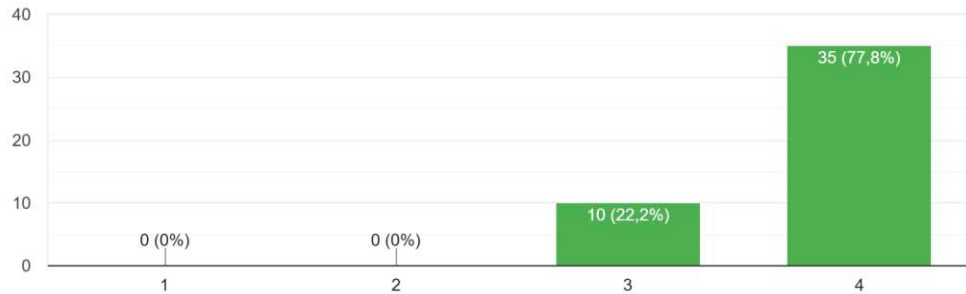


Grafico 39: dati di frequenza su spazi organizzati per favorire autonomia nell'uso di materiali.

Questo quesito mira ad evidenziare come gli spazi di un contesto educativo siano organizzati per favorire l'autonomia del bambino nell'utilizzo di materiali de-strutturati. Dal grafico (39), è possibile notare come nei servizi partecipanti, vi sia una concezione dello spazio come elemento attivo e parte del processo, capace di sostenere ogni iniziativa con creatività e buona partecipazione del bambino. Infatti, i dati principali mostrano un 77,8% di risposte pari a "Sempre" e un 22,5% di risposte pari a "Spesso". Questo tipo di organizzazione rientra nei principi di sostenibilità, in quanto aiuta ad avere un approccio consapevole delle risorse presenti, favorisce l'esplorazione autonoma e aperta a diversi tipi di sperimentazione, magari più fantasiosi rispetto a quelli che potrebbero essere pensati da un adulto.

Sono presenti materiali naturali, di recupero o a basso impatto ambientale utilizzati nelle attività quotidiane

45 risposte

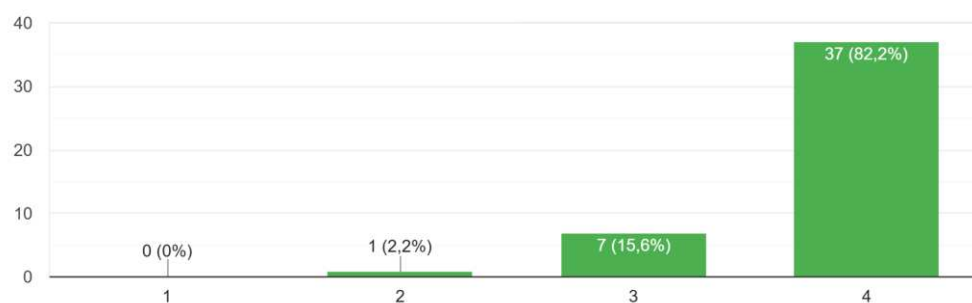


Grafico 40: dati di frequenza su presenza di materiale diversificato durante le attività.

Le risposte presenti sul grafico (40) sono: 82,2% di risposte per “Sempre”, 15,6% di risposte per “Abbastanza” e 2,2% di risposte per “Poco”. I dati evidenziano come in questi servizi siano presenti materiali a basso impatto ambientale e che vengano utilizzati nelle attività che fanno parte della quotidianità. Questo sta a significare che da parte di queste équipe vi sia un’attenzione dedicata anche alla scelta dei materiali, che non siano solo e semplicemente “belli”, ma che siano soprattutto funzionali per uno scopo di sostenibilità.

I materiali vengono proposti in modo da ridurre sprechi e favorire il riuso

45 risposte

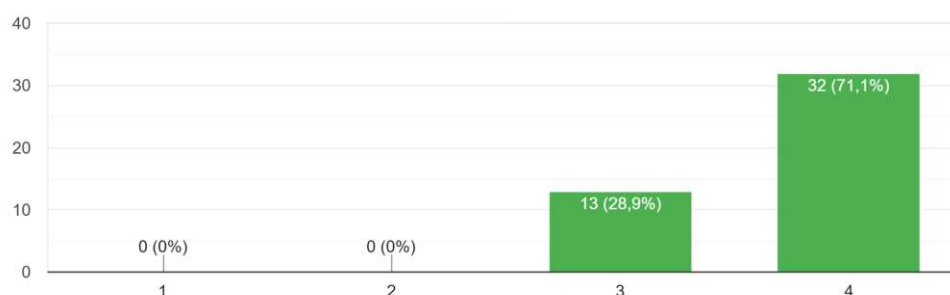


Grafico 41: dati di frequenza su materiali proposti per ridurre gli sprechi e favorire il riuso.

L’item inerente a questo quesito mira a comprendere se i materiali vengono proposti in un’ottica anche di riutilizzo per evitare gli sprechi e dalle risposte si nota come, in questi contesti, vengano utilizzati con una frequenza quotidiana pari al 71,1% e con una buona frequenza pari al 28,9%. I dati, quindi, suggeriscono una sensibilità diffusa verso

comportamenti che promuovano il recupero, il riuso e limitino gli sprechi nella quotidianità. Questa particolare attenzione, a livello pedagogico, assume un ruolo importante perché consente di sviluppare caratteristiche di responsabilità e cura verso gli oggetti e l'ambiente.

I materiali sono accessibili per favorire l'esplorazione autonoma

45 risposte

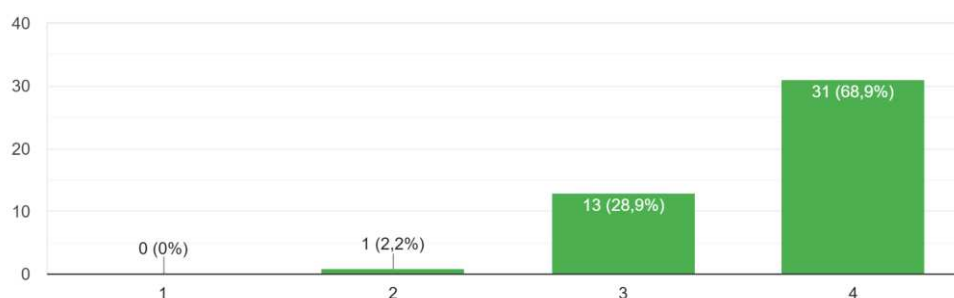


Grafico 42: dati di frequenza su materiali accessibili per l'esplorazione autonoma.

Questa domanda verte ad indagare se i materiali sono di facile fruizione, anche in autonomia, dai bambini. Dal grafico (42) si può evincere che la maggioranza dei servizi (68,9%) rende i materiali accessibili “sempre” lungo il corso della propria quotidianità, mentre un'altra piccola parte (28,9%) svolge questa azione non con costanza, ma abbastanza frequentemente, infine una piccolissima percentuale (2,2%) li rende “poco” raggiungibili in autonomia. Questo porta a riconoscere l'importanza di predisporre gli ambienti in modo organizzato, tali da permettere ai bambini di scegliere liberamente che cosa utilizzare tra quello che è presente in quel momento.

Gli spazi interni ed esterni sono curati anche con il contributo dei bambini

45 risposte

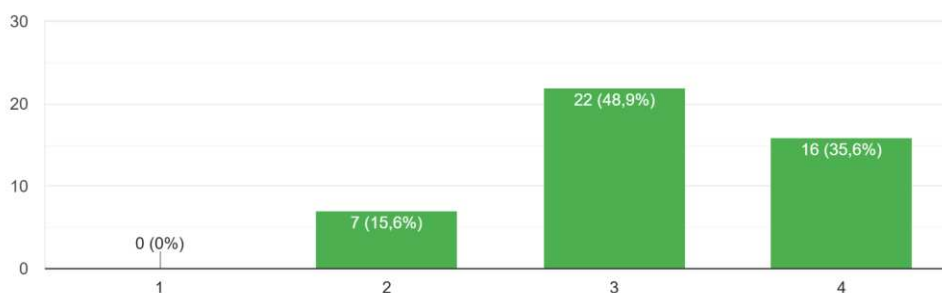


Grafico 43: dati di frequenza su spazi interni ed esterni curati con l'aiuto dei bambini.

Curare uno spazio comune con l'aiuto di chi lo abita, contribuisce a farlo sentire più accogliente e caldo. Il grafico (43) mostra come la decorazione e la manutenzione dei servizi non siano sempre svolti assieme ai bambini; infatti, la percentuale maggiore riguarda per un 48,9% la risposta "Spesso", a cui segue un 35,6% di risposte "Sempre" e un 15,6% di "Poco". Questa attività, in chiave sostenibile, aiuta molto il bambino soprattutto perché lo aiuta a sviluppare un senso di appartenenza al luogo, un senso di collaborazione con i pari e lo porta ad avere rispetto per ciò che lo circonda visto che è un qualcosa di sua costruzione.

E' presente e promossa la raccolta differenziata all'interno del servizio
45 risposte

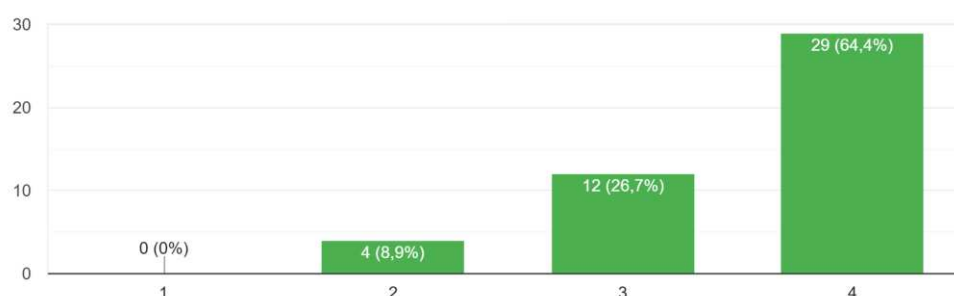


Grafico 44: dati di frequenza su promozione di raccolta differenziata nel servizio.

Questa è una tematica prettamente parte della sostenibilità ambientale e con questo quesito si vuole porre l'accento su una pratica quotidiana molto importante, dove i bambini possono diventare protagonisti e sviluppare un senso di responsabilità coerente e rispettoso verso ciò che lo circonda. Dalle risposte si evidenzia una spiccata parte di servizi che propone questa azione "Sempre" al 64,4%, c'è anche una parte che la svolge "Spesso" al 26,7% e una piccola parte che se ne occupa "Poco" al 8,9%. Da questi dati si può trarre la riflessione di come sia importante, per una buona parte del campione, sviluppare questo tipo di consapevolezza fin da questa età, ma coesiste un piccolo pezzo che non ritiene molto importante questo insegnamento.

Vengono privilegiati materiali alternativi alla plastica (come legno, stoffe, metallo) per giochi e strumenti educativi

45 risposte

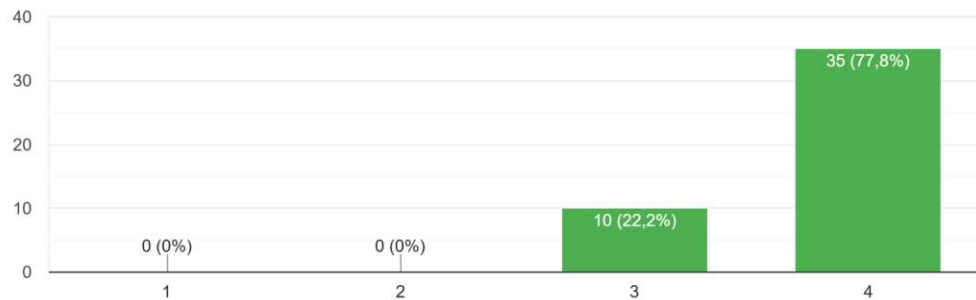


Grafico 45: dati di frequenza su utilizzo di materiali alternativi alla plastica per giochi e strumenti.

La limitazione della plastica e di tutti i suoi derivati risulta ormai essere una pratica consolidata da anni; infatti, come si evince dal grafico i servizi presi in esame, per un 77,8% privilegiano sempre materiali alternativi, mentre un 22,2% lo fa con un po' meno frequenza. Scegliere e utilizzare materiali naturali o riciclabili non solo contribuisce a ridurre l'impatto ambientale, ma offre anche ai bambini esperienze sensoriali e di gioco più ricche e diversificate.

5.6.3.4 Comportamenti sostenibili

I bambini partecipano a semplici routine legate alla cura dell'ambiente

45 risposte

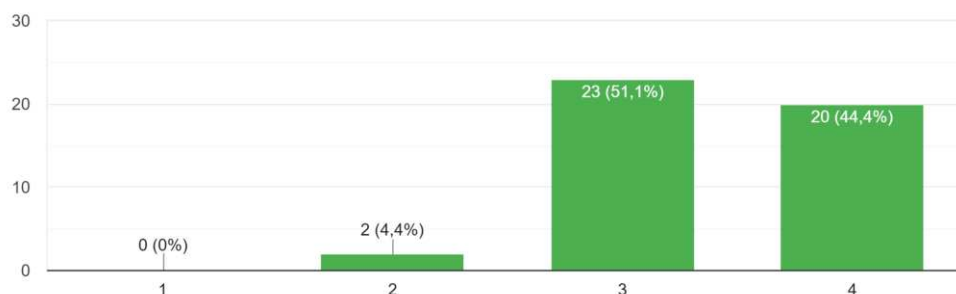


Grafico 46: dati di frequenza su bambini che partecipano a semplici routine legate alla cura dell'ambiente.

Questo item mira a conoscere in che frequenza i bambini vengano coinvolti nelle routines di cura dell'ambiente e dal grafico (46) è possibile notare come un 51,1% dei

rispondenti segnali di far utilizzo di questa pratica frequentemente durante la settimana, un 44,4% propone queste azioni sempre durante la propria giornata educativa, mentre un 4,4% ne fa utilizzo saltuariamente. Alla luce dei risultati, è possibile affermare come per questi servizi sia importante integrare un approccio esperienziale e pratico anche per le azioni più semplici della propria quotidianità. Attraverso queste, i bambini accrescono un senso di partecipazione e di cura attraverso gesti concreti, molto importanti ai fini di sostenibilità.

Gli educatori modellano comportamenti sostenibili nella quotidianità (ad esempio: incoraggiando i bambini alla raccolta differenziata dei rifiuti, promuovendo gesti di cura per piante e esseri viventi,...)
45 risposte

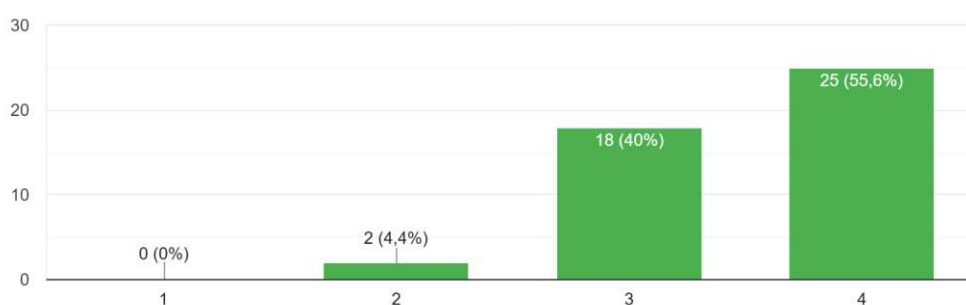


Grafico 47: dati di frequenza su come educatori come modelli di comportamenti sostenibili.

La figura dell'educatore viene vista dai bambini come un modello da seguire, per questo è importante che siano i primi promotori di comportamenti sostenibili all'interno del servizio, soprattutto per essere credibili agli occhi del bambino una volta che la proposta viene rivolta a lui. Dal grafico (47) si può notare come un'ampia fetta di risposte verta su "Sempre" con una percentuale pari al 56,6%, a seguire vi è "Spesso" con percentuale uguale a 40% ed infine, un 4,4% di "Poco". I dati, quindi, suggeriscono che l'educazione alla sostenibilità si realizza non solo attraverso attività predisposte, ma anche attraverso l'osservazione dell'adulto di riferimento che diventa un modello da seguire.

Le azioni quotidiane del nido favoriscono la riduzione degli sprechi

45 risposte

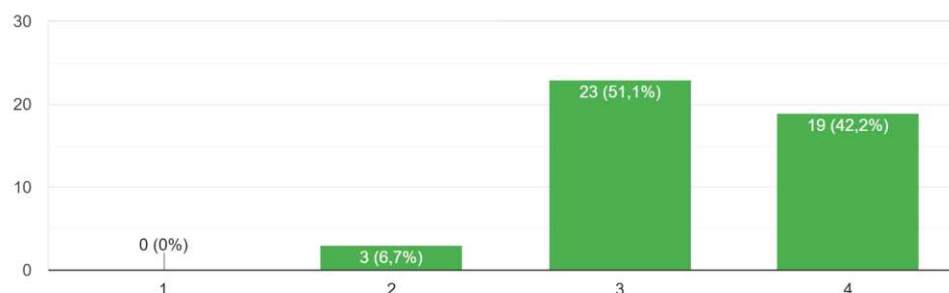


Grafico 48: dati di frequenza su fruizione di azioni quotidiane per ridurre gli sprechi.

Attraverso questo quesito si vuole riconoscere l'importanza che viene riconosciuta a pratiche educative orientate ad un uso consapevole di risorse e che permettano di limitare consumi non necessari. Dalle risposte presentate nel grafico (48) si osserva che per un 48,1% di intervistati queste attenzioni vengono favorite spesso, quindi in maniera non frequente nella giornata, per un 42,2%, invece, queste azioni fanno parte di una quotidianità giornaliera condivisa con tutte le persone che abitano il contesto educativo. Infine, vi è una piccola percentuale pari al 6,7% che ne fa utilizzo "poco", quindi saltuariamente durante i giorni e lungo il corso della settimana. Questo è un dato importante, in quanto attraverso questa modalità si permette una sensibilizzazione nei bambini ad un approccio consapevole verso materiali e risorse.

I bambini sono coinvolti in gesti ripetuti e coerenti di cura dell'ambiente educativo (ad esempio: utilizzo corretto di giochi prestando attenzione a n...romperli e promuovendo la condivisione tra pari,...)

45 risposte

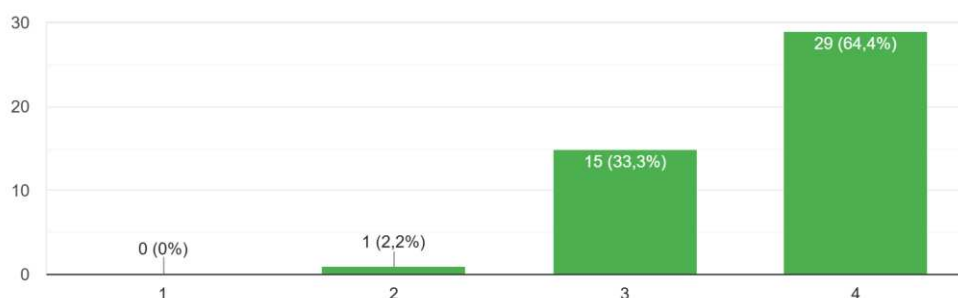


Grafico 49: dati di frequenza su ripetizione di gesti di cura dell'ambiente con il coinvolgimento dei bambini.

Coinvolgere i bambini e le bambine in gesti ripetuti di cura aiuta ad interiorizzare un comportamento consapevole e dal grafico (49) è possibile notare come il 64,4% degli intervistati ne sia ben consapevole e cerchi di attuare queste pratiche molto frequentemente, vi è anche un 33,3% di intervistati che seppur sia consapevole dei benefici, non proponga con grande assiduità questo coinvolgimento ed infine, un 2,2% ne fa utilizzo con poca costanza. Attraverso questa modalità accade che la sostenibilità venga trasmessa grazie all'utilizzo della ripetizione di routine stabili e che aiutano i bambini a comprendere sempre più atteggiamenti di rispetto e cura.

5.6.3.5 Relazione con le famiglie

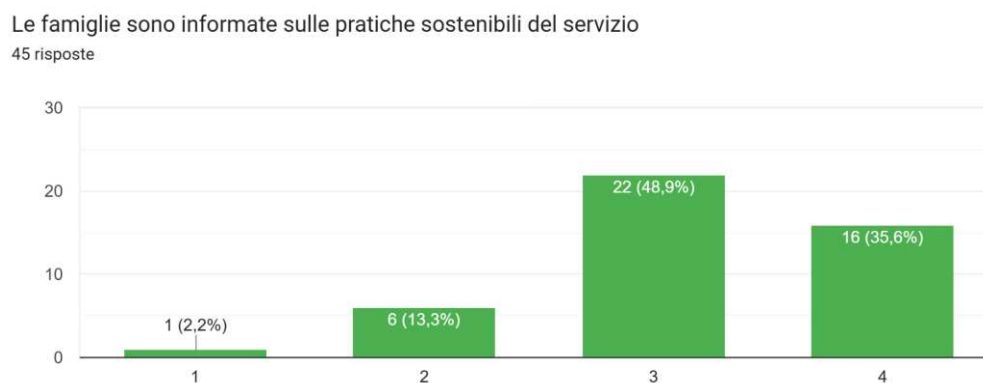


Grafico 50: dati di frequenza su informazione alle famiglie sulle pratiche del servizio.

Con questo quesito si vuole andare ad indagare se le famiglie vengono a conoscenza delle pratiche utilizzate e in che misura. Dal grafico (50) è possibile notare come nella maggior parte dei servizi, i genitori siano informati: “Spesso” per un 48,9%, “Sempre” per un 35,6%, “Poco” per un 13,3% ed infine “Mai” per un 2,2%. La maggioranza dei dati suggerisce come esse vengano informati quasi sempre, non con assidua frequenza. In chiave sostenibile, la scelta di condividere cosa orienta l’agire del team educativo aiuta a favorire una maggior coerenza con il contesto del servizio e il contesto familiare.

Comunicazione e collaborazione con le famiglie sono due pilastri fondamentali per creare una comunità educante.

Le famiglie vengono coinvolte con iniziative legate alla sostenibilità (ad esempio: condivisione di tradizioni familiari, scambio di oggetti e vestiti inutilizzati,...)

45 risposte

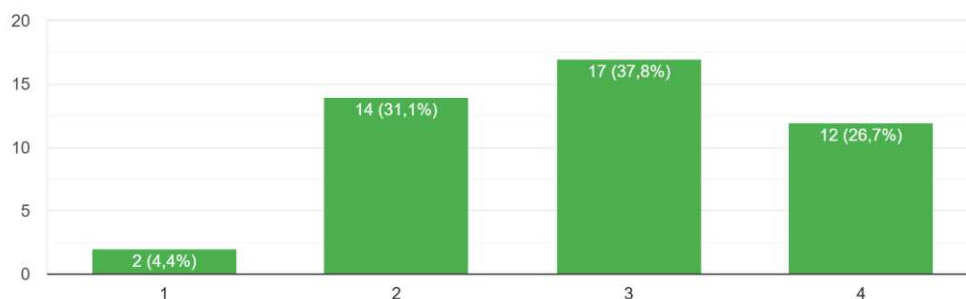


Grafico 51: dati di frequenza su coinvolgimento delle famiglie in iniziative legate alla sostenibilità.

Attraverso questa domanda si vuole andare ad esplorare come le famiglie vengono coinvolte all'interno del servizio, proponendo attività che abbiano un fine legato alla sostenibilità. Il grafico (51) mostra come in alcuni contesti siano resi partecipi "Spesso" con 37,8% di risposte, in altri "Poco" con 31,1%, a seguire "Sempre" con 26,7% e "Mai" con 4,4%. I dati evidenziano come vi sia una presenza non uniforme di pratiche di coinvolgimento attivo delle famiglie, questo significa che non vi sono pratiche abbastanza consolidate in tutti i servizi, anche se una percentuale conferma la presenza di esperienze orientate alla partecipazione dei familiari. Questo aspetto, però, è molto significativo per l'educazione sostenibile, in quanto aiuta alla costruzione di una comunità educante partecipativa e collaborativa.

Esiste una coerenza tra le proposte educative e il dialogo con le famiglie
45 risposte

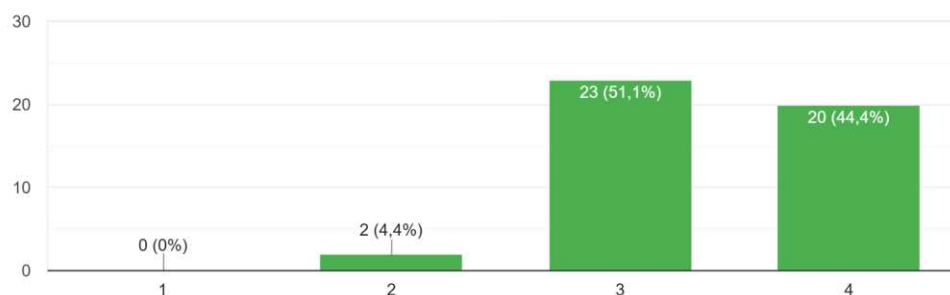


Grafico 52: dati di frequenza su coerenza tra proposte educative e dialogo con le famiglie.

Dai dati presentati nel grafico (52) si può evidenziare come vi sia una coerenza tra proposte educative e il dialogo instaurato nel servizio. Il quesito, infatti, mira a capire se esiste una continuità tra le pratiche promosse e la comunicazione con la famiglia, quindi analizzando le percentuali ottenute, si comprende che un 51,1% cerca di seguire un unico filo logico “Spesso”, mentre un 44,4% lo fa “Sempre” e un 4,4% “Poco”. Queste informazioni fanno porre l’accento su come costruire di un’alleanza educativa tra educatori e nuclei familiari sia un elemento molto importante per sostenere i percorsi educativi per i bambini.

5.6.3.6 Relazione con il territorio circostante

Il servizio collabora con la realtà del territorio su temi di sostenibilità
45 risposte



Grafico 53: dati di frequenza su collaborazione con realtà del territorio.

L’item proposto mira a scoprire se il servizio collabora con le realtà del territorio che si occupano di tematiche sostenibili e dai risultati proposti è possibile evidenziare una

situazione atipica, rispetto a tutte le precedenti risposte. Tra le percentuali più alte si trovano, a pari merito, “Poco” e “Spesso” con 37,8%, a seguire poi un 13,3% che dichiara “Mai” ed un 11,1% che dichiara “Sempre”. Dai dati si evince come in una piccola percentuale di servizi vi sia una collaborazione con il territorio, ma in tutti gli altri questa pratica non è ancora stata consolidata. Eppure, questo elemento è molto significativo per l’educazione alla sostenibilità perché permette di sperimentare attraverso nuove esperienze educative e di costruire una connessione con i diversi contesti in cui il servizio è inserito.

Il servizio partecipa ad iniziative ambientali locali

45 risposte

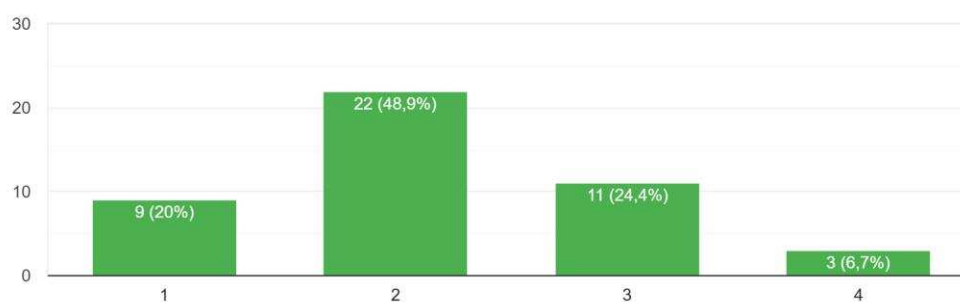


Grafico 54: dati di frequenza su partecipazione ad iniziative ambientali.

Il quesito proposto vuole indagare in che misura, il servizio, partecipi a iniziative ambientali del territorio. Dalle risposte si può notare una scarsa partecipazione, quasi la metà degli intervistati (48,9%) afferma che questo avviene “Poco”, il 24,4% dichiara “Spesso” e solo il 6% ne afferma “Sempre” la partecipazione. Una parte significativa del campione conferma che il servizio non partecipa, in maniera assoluta, a queste iniziative (20%). Questa pratica, assieme a quella proposta nel quesito precedente, non è molto consolidata nei contesti coinvolti, anche se costituirebbe un’importante opportunità educativa permettendo a famiglie e bambini di sviluppare un senso di appartenenza al territorio.

Il servizio è inserito in reti educative e/o territoriali

45 risposte

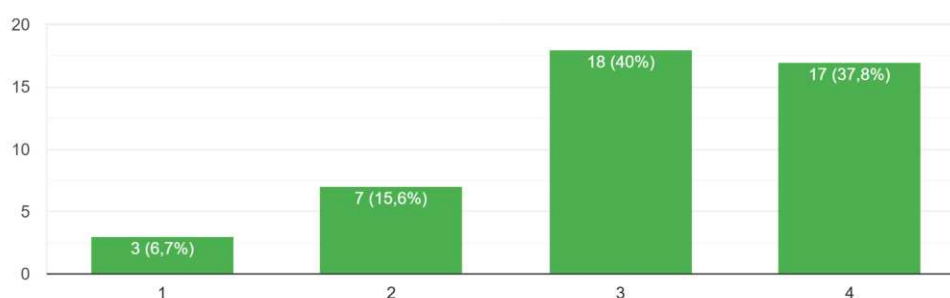


Grafico 55: dati di frequenza su inserimento del servizio in reti educative e/o territoriali.

Con la domanda proposta si vuole comprendere se il contesto educativo preso in esame sia inserito in reti educative e territoriali, dal grafico (55) è possibile notare che vi siano livelli differenti: vi è un 40% che affermi come ciò avvenga “Spesso” e un 37,8% “Sempre”, a seguire vi è un 15,6% di “Poco” ed infine un 6% di “Mai”. I dati forniti evidenziano una abbastanza buona diffusione di rete tra i servizi educativi e il contesto territoriale, si tratta di un elemento che rafforza la qualità anche delle pratiche educative. Inoltre, l'appartenenza a diverse reti consente di condividere esperienze, ma anche progettualità e risorse, favorendo un approccio integrato e collaborativo dell'educazione. In una prospettiva sostenibile, questo assume un ruolo significativo perché contribuisce a creare una cultura educativa condivisa.

5.6.4 Risultati della ricerca

Concludendo e tirando le somme di tutta l'analisi, si può affermare come dai risultati del questionario vi sia una diffusa presenza dei principi di sostenibilità all'interno dei servizi educativi persi in esame. Essi emergono sia nelle pratiche quotidiane, sia nella dimensione progettuale e relazionale dei contesti. In particolar modo, emerge una buona integrazione di pratiche sostenibili nelle routine quotidiane e nelle esperienze educative,

attraverso gesti concreti che promuovono principi di cura dell'ambiente, riutilizzo di materiali e riduzione degli sprechi, oltre che una partecipazione attiva dei bambini.

Un elemento significativo lo ricopre la dimensione pedagogica, caratterizzata da una progettazione condivisa tra gli educatori di ogni équipe e da una forte attenzione all'inclusione, alla valorizzazione delle differenze ed alla qualità delle relazioni sia tra i pari, sia tra adulto e bambino. La sostenibilità, dai dati ottenuti, risulta connessa con una prospettiva educativa più ampia, la quale va ad includere una dimensione sociale e comunitaria promuovendo una rete di dialogo e collaborazione con le famiglie. Molti aspetti evidenti che sono emersi dalle risposte possono essere legati alla prospettiva de Whole School Approach che considera la sostenibilità un concetto trasversale capace di coinvolgere intere organizzazioni educative, a partire dalle pratiche quotidiane e arrivando alla progettazione pedagogica. Assieme a tutto questo, si evidenziano aree in cui è necessario un forte sviluppo, come per esempio una collaborazione sistematica con il territorio e con le reti locali, che risultano presenti ma non molto diffuse tra i vari servizi.

L'obiettivo di questa ricerca, infine, era quello di capire se e come fosse possibile inserire la sostenibilità e tutti i suoi principi all'interno della progettazione educativa dei servizi per la prima infanzia. Alla luce dei risultati ottenuti, è possibile evidenziare come ci sia già una buona integrazione e sia già diventata realtà in alcuni dei servizi educativi che hanno partecipato allo studio. Si evidenzia, però, una forte necessità di aumentare e consolidare una consapevolezza pedagogica rispetto ai temi trattati, affinché le pratiche e le esperienze possano diventare sempre più condivise e strutturate all'interno della quotidianità educativa.

CONCLUSIONI

L'obiettivo di questa ricerca era quello di indagare come lo sviluppo sostenibile e gli obiettivi dell'agenda 2030 possano entrare a far parte di contesti educativi, in particolare ai servizi rivolti alla prima infanzia. Ripercorrendo quanto scritto nei capitoli precedenti, emerge come la sostenibilità non sia un contenuto da aggiungere, ma sia una dimensione trasversale capace di inserirsi in tutti gli ambiti dell'esperienza educativa e coinvolgendo anche aspetti come quelli ambientali e sociali, sempre rimanendo in linea con quanto affermato dall'Education for Sustainable Development, promossa dall'UNESCO nel 2010.

Il percorso svolto ha permesso di sottolineare come il concetto principale di sostenibilità si sia sempre più ampliato con il passare degli anni e abbia superato una visione esclusivamente ecologica, per assumerne una più complessa e sistemica. Per questo, si può affermare come essa non riguardi più solo una dimensione prettamente ambientale e di tutela, ma si riferisca anche a relazioni, partecipazione e senso di responsabilità condiviso tra tutti gli attori partecipanti e coabitanti nello stesso territorio. In questo modo, si mira anche ad una costruzione di una cultura educativa fondata sulla cura e sulla consapevolezza. Dagli studi analizzati, viene mostrato come l'educazione sostenibile nella prima infanzia sia un processo educativo che coinvolge il bambino nella sua globalità attraverso esperienze, routine, modalità di organizzazione degli spazi e relazioni educative. Tutto questo assume un ruolo centrale poiché favorisce una costruzione di atteggiamenti e comportamenti responsabili.

A fare la differenza, è stato significativo il contributo offerto dal Whole School Approach attraverso Ferreira, Ryan e Tilbury (2006) che, nel loro testo, interpretano la sostenibilità come principio trasversale e organizzatore dell'intero contesto educativo.

Questa prospettiva mette in luce come valori sostenibili possano diventare realmente efficaci quando vengono vissuti nel concreto della quotidianità dei servizi e attraverso una moltitudine di accortezze; si viene a creare una coerenza specifica tra progettazione, gestione degli spazi, pratiche organizzazione e le relazioni con famiglie e territorio circostante. Per questo, si può affermare che il nido si configura come un luogo di vita sostenibile, all'interno del quale i bambini e gli adulti condividono esperienze di cura, partecipazione e responsabilità.

Attraverso un'indagine empirica svolta nei servizi educativi della provincia di Verona, si è approfondito in che modo i principi descritti trovino una concreta applicazione nelle azioni quotidiane dei contesti 0/3. Dai dati raccolti attraverso il questionario è possibile notare una buona presenza di atteggiamenti e interventi orientati alla sostenibilità all'interno dei servizi coinvolti nella ricerca. Inoltre, emerge un'attenzione particolare verso la cura degli spazi, la promozione all'utilizzo di materiali con consapevolezza, una valorizzazione di esperienze all'aperto, la riduzione degli sprechi e la creazione di relazioni significative e collaborative tra scuola e famiglia. Dall'analisi si evidenzia anche come le diverse équipes educative si riconoscano nel ruolo di promotori di valori sostenibili, percependo la sostenibilità come parte integrante del loro ruolo e della loro professione. In questo caso, la sostenibilità sembra non essere solo un'interpretazione di un insieme di pratiche ambientali, ma viene trasformata in un approccio educativo trasversale che attraversa routine, relazioni e scelte organizzative. La ricerca, purtroppo, ha evidenziato anche come vi siano alcune criticità e alcuni aspetti che però possono essere migliorati. Ci sono servizi dove le pratiche sostenibili sembrano essere presenti maggiormente in una dimensione operativa piuttosto che all'interno della progettazione educativa condivisa con tutto il gruppo. Il dato suggerisce come vi sia

ancora la necessità di rafforzare percorsi di formazione sulle diverse tematiche. Come evidenziato anche da altri studi presi in esame, il rischio è quello di creare pratiche che risultino frammentarie, senza trasportarsi in una reale cultura educativa condivisa. Un altro aspetto significativo lo ricopre il coinvolgimento della famiglia; infatti, si può notare come emerga una generale attenzione alla comunicazione e alla collaborazione con essa, anche se tutto può essere ancora migliorato. La sostenibilità, per lasciare una traccia indelebile, richiede una corresponsabilità educativa capace di creare continuità tra i diversi contesti frequentati dal bambino, promuovendo visioni condivise e concordi sui valori da trasmettere. In tal senso, l'asilo nido può assumere un importante ruolo culturale e sociale, diventando promotore di pratiche sostenibili per l'intera comunità educante.

La ricerca, dunque, permette di osservare come i servizi educativi per la prima infanzia possano rappresentare contesti privilegiati per la promozione di una cultura della sostenibilità fin dai primi anni di vita. Le esperienze quotidiane vissute dai bambini portano inevitabilmente alla costruzione di atteggiamenti e modalità che potranno influenzare il loro futuro, il rapportarsi agli altri e a tutto il mondo che li circonda.

Per concludere, educare alla sostenibilità nella prima infanzia significa educare alla cura: cura dell'ambiente, delle relazioni, degli spazi comuni e delle persone. Significa promuovere una visione educativa capace di valorizzare il rispetto, la partecipazione, la responsabilità condivisa e a sviluppare un senso di appartenenza alla comunità. In questa prospettiva, l'asilo nido assume un ruolo fondamentale nella costruzione di una generazione più consapevole, inclusiva e attenta al futuro, capaci di abitare il mondo in modo più responsabile e sostenibile.

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini, G. (Ed.). (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.

Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (a cura di). (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.

Ärlemalm-Hagsér, E., & Elliott, S. (Eds.). (2017). *Early childhood education for sustainability: International perspectives*. Routledge.

Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa: ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.

Benzoni, I. (2011). *Documentare al nido*. Bergamo: Junior.

Bezzi, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Bezzi, C. (2007). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.

Bezzi, C. (2013). *Fare valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bochicchio, F. (2009). *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*. In N. Paparella (a cura di). *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati* (pp. 195-219). Vol. I. Roma: Armando.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (A cura di). (2008). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1974). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Cheng, C., & Yu, Y. (2022). Early childhood educators' practices in education for sustainable development in China: Evidence from Shandong Province. *Sustainability*, 14(4), 2019.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e d'istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. MIUR.

D'Antone, A., Parricchi, M. (2021). *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Milano: Zeroseiup.

Davis, J. (2010). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Praeger.

Epstein, J. L., Sheldon, S., B. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. California: Corwin Press.

Fornasa, W., Tanzi, V., & Vanni, A. (1989). *Programmazione "versus" progettazione*. Bambini, marzo 1989.

Frabboni, F. (A cura di). (1990). *Programmare al nido. I problemi, le procedure, gli strumenti*. La Nuova Italia.

Gadotti, M. (2008). *Education for sustainability: A critical contribution to the Decade of Education for Sustainable Development*. *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 15–64.

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2014). *Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature*. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990.

Ferreira, J., Ryan, L., Tilbury, D. (2006). *Whole-School Approaches to Sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education*. Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES), Macquarie University.

Hicks, D., & Holden, C. (1995). *Exploring the future: A young person's guide to sustainable living*. Hicks, D., & Holden, C. (1995). *Exploring the future: A missing dimension in environmental education*. *Environmental Education Research*, 1(2), 185–193. Trentham Books.

Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo, relazioni*. Erickson.

Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). *Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development*. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.

Kocher, U. (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile*. Trento: Erickson.

Li, H. (2022). *Professional development for ESD in early childhood education: Outcomes and teacher change*. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 10(2), 45–62.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.

- Malthus, T. R. (1798). *An essay on the principle of population*. J. Johnson.
- Malavasi, P. (2007). *Traiettorie della cura. Progettare, documentare, valutare nei servizi per la prima infanzia*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia dell'ambiente: Sostenibilità, educazione, cittadinanza*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUcatt Università Cattolica.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *The limits to growth*. Universe Books.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie*. Roma: Carocci.
- Mill, J. S. (1848). *Principles of political economy*. John W. Parker.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Roma.
- Montessori, M. (2017). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Ediz. Critica. Opera Nazionale Montessori*.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Munari, B. (2017). *Da cosa nasce cosa*. Roma: Laterza.

Negri, S., & Zecca, L. (2012). *Progetto pedagogico organizzativo nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.

Ricardo, D. (1817). *On the principles of political economy and taxation*. John Murray.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Ritchie, J., & Siraj-Blatchford, J. (2018). *Researching early childhood education for sustainability: Challenges and possibilities*. In J. Davis & S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability* (pp. 159–174). Routledge.

Salomone, M. (2006). *Educazione ambientale e sviluppo sostenibile*. Carocci.

Salomone, M. (2006). *Educazione ambientale: Modelli, proposte, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Ed. orig. 1983). Dedalo.

Scott, W., & Oulton, C. (2006). *The International Decade of Education for Sustainable Development: A systemic approach*. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 1–13.

- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. W. Strahan and T. Cadell.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Schumacher Society Briefings.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Tilbury, D. (1995). *Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education*. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212.
- Tilbury, D. (2007). *Decentring and developing the education for sustainable development agenda*. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 187–196.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Trinchero, R. (2017). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- United Nations (UN). (2012). *The future we want. Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development*. Rio de Janeiro.
- United Nations (UN). (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development*. United Nations.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International implementation scheme*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014a). *Roadmap for the implementation of the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014b). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) Final Report*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.

Višnjić-Jevtić, A., et al. (2022). *Early childhood educators' understandings of sustainability: Between policy and practice*.

Wals, A. E. J. (2011). *Learning our way to sustainability*. Journal of Education for Sustainable Development, 5(2), 177–186.

Wals, A. E. J. (2015). *Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University.

Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Raffaello Cortina Editore.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

SITOGRAFIA

Altamura, A., Coso, r., & Disalvo, A. Observation in early childhood educational services: Epistemological paradigms, application methods and educative implications.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5948/5273>

Ärlemalm-Hagsér, E., Engdahl, I., Samuelsson, I., P. (2023). *What Content in Early Childhood Education for Sustainable Development is Present in Swedish Preschools?* International Journal of Early Childhood.

https://www.researchgate.net/publication/383756528_What_Content_in_Early_Childhood_Education_for_Sustainable_Development_is_Present_in_Swedish_Preschools

Cheng, C., & Yu, Y. (2022). Early childhood educators' practices in education for sustainable development in China: Evidence from Shandong Province. *Sustainability*, 14(4), 2019.

<https://www.mdpi.com/2071-1050/14/4/2019>

Easy4Green, *Agenda 2030: una promessa globale*.

<https://easy4green.it/agenda-2030/agenda-2030-una-promessa-globale>

Elliott, S., & Davis, J. (2009). *Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood*. International Journal of Early Childhood, 41(2), 65–77.

<https://link.springer.com/article/10.1007/BF03168879>

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2014.971716>

Kahriman-Pamuk, D., & Pramling Samuelsson, I. (2024). *Promuovere la sostenibilità nella prima infanzia: indagine sulle opinioni e le pratiche quotidiane degli insegnanti di scuola materna in una scuola materna svedese*. *Children*, 11 (12), 1412.

<https://www.mdpi.com/2227-9067/11/12/1412>

Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. Reggio Children.

<https://www.reggioalliance.org/wp-content/uploads/2022/05/education-based-on-relationships.pdf>

Regione del Veneto, *La Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile*.

<https://venetosostenibile.regione.veneto.it/la-strategia-regionale>

United Nations, *The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

<https://sdgs.un.org/2030agenda>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1978). *Intergovernmental conference on environmental education: Final report (Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977)*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>

ALLEGATI

ALLEGATO 1: Mappatura dei servizi educativi per la prima infanzia presenti sul territorio della provincia di Verona

COMUNE	DENOMINAZIONE DEL SERVIZIO	INDIRIZZO MAIL
AFFI	Micronido “BACI E COCCOLE”	asilonidobaciecoccole@gmail.com
	Nido Integrato “SACRA FAMIGLIA”	segreteria@scuolainfanziaaffi.it
ALBAREDO D'ADIGE	Nido Integrato “ORSETTO SPERICOLATO”	scuola.coriano@promo-lavoro.it
ANGIARI	Micronido “A. DAL CER”	nidoangiari@ilpontecoop.org
ARCOLE	Nido Integrato “L'ARCOBALENO”	scuola@opereriunite.it
	Nido In Famiglia “A CASA DI BETTA”	lacasadibetta@gmail.com
	Centro Infanzia “BUSY BEES”	asilolidlverona@crescereinsieme.org
BADIA CALAVENA	Nido Integrato “RAGGIO DI LUCE”	infanzia.principedipiemonte@gmail.com
BARDOLINO	Nido Integrato “DE GIANFILIPPI”	amministrazione@degianfilippi.it
	Nido Integrato “SAN MICHELE”	info@asilocalmasino.it
	Nido In Famiglia “LA CASETTA DEI FIORI”	michela.buio@gmail.com
BELFIORE	Nido Integrato “MELO FIORITO”	segreteria@scuolainfanziaibelfiore.it
BONAVIGO	Nido Integrato “L'AQUILONE”	scuolabacilieri@gmail.com
BOVOLONE	Micronido “BELLI E MONELLI”	micronido.bellimonelli@hotmail.com
	Nido In Famiglia “BABY BOLLE”	ketty.babybolle@gmail.com
	Asilo Nido "IL SOLE"	nidobovolone@promo-lavoro.it
	Sezione Primavera “DON CARLO FORANTE”	info@scuolainfanziaivillafontana.it
BRENTINO BELLUNO	Nido Integrato "SAN	spazio aperto

	FRANCESCO D'ASSISI"	
BUSSOLENGO	Centro Infanzia "PICCOLO PRINCIPE"	info@piccoloprincipebussolengo.it
	Micronido "IL MONDO DELLE FIABE"	ilmondodellefiabe@gmail.com
	Micronido "IL PAESE DEGLI ELFI"	ilpaesedeglielfi@libero.it
	Micronido "L'ALBERO AZZURRO"	micronidolalberoazzurro@gmail.com
	Nido In Famiglia "LA VALLE INCANTATA"	p.marconi84@gmail.com
	Asilo Nido Comunale "IL GERMOGLIO"	nidoilgermoglio@comune.bussolengo.vr.it
	Nido In Famiglia "LA CASA DELL'ARCOBALENO"	sabina@nidobaleno.it
BUTTAPIETRA	Nido Integrato "POLLICINO"	info@reginapace.com
	Micronido "SOLELUNA"	soleluna.asilonido@gmail.com
CALDIERO	Nido Integrato "IL PALLONCINO"	donprovoli@virgilio.it
	Nido Integrato "IL GIRASOLE"	scuolamaternamariabambina@outlook.it
	Nido In Famiglia "ARCOBALENO"	arcobalenonif@gmail.com
	SEZIONE PRIMAVERA "MARIA IMMACOLATA"	mariaimmacolatacaldiero@fismvr.it
CAPRINO VERONESE	Nido Integrato "SAN PANCRAZIO"	info@scuolasanpancrazio.it
CASALEONE	Nido Integrato "IL GIARDINO FIORITO"	ilgiardinofiorito@coopnow.it
CASTAGNARO	Nido Integrato "ANGELI CUSTODI"	angelicustodi@fismvr.it
CASTEL D'AZZANO	Nido Integrato "IL GIARDINO INCANTATO"	info@donippolito.org
	Asilo Nido "DON LORENZO MILANI"	silviacelino@gdeduca.com
CASTELNUOVO DEL GARDA	Micronido "LA PIGOTTA"	lapigotta2017@gmail.com
	Asilo Nido "CASTELFIORITO"	castelfiorito@linfanzia.it

	Nido Integrato "DON G. MANGANOTTI"	segreteria@scuolamanganotti.it
	Nido In Famiglia "LA CASA DEI BIMBI"	alessia.peretti@hotmail.it
CAVAION VERONESE	Asilo Nido "VIA GRANDE"	nidocavaion@ilpontecoop.org
CEREA	Asilo Nido Comunale "L'ARCOBALENO"	coopacquario.cerea@gmail.com
	Nido Aziendale "IL PONTE"	coopacquario.cerea@gmail.com
	Nido Integrato "LA CASA DEI BIMBI"	maggionicerea@fismvr.it
CERRO VERONESE	Micronido "CHIARA STELLA"	nidochiarastella@cso-coop.it
COLOGNA VENETA	Nido Integrato "IL CUCCIOLO"	info@scuoladellinfanziacarlosteeb.it
	Nido Integrato "GIARDINO DELLA PACE"	giardinodellapace@gmail.com
	Nido Integrato "LA MONGOLFIERA"	info@infanziasantandrea.it
COLOGNOLA AI COLLI	Nido Integrato "IL FIOCCO"	infanzia.mariabertilla@gmail.com
	Asilo Nido "NIDO BLU"	nidoblu@nidoblu.it
COSTERMANO SUL GARDA	Asilo Nido Comunale "LA PICCOLA STAZIONE"	spazio aperto
ERBE'	Nido Integrato "LA BANDA DEI BIRICHINI"	scuolabertoli@tiscali.it
FUMANE	Micronido "IL SORRISO"	ilsorriso@cooperativaintreccio.com
	Nido In Famiglia "FILOTONDO"	filotondo.nif@gmail.com
GARDA	Asilo Nido Comunale "L'ACQUERELLO"	nidogarda@ilpontecoop.org
GAZZO VERONESE	Nido Integrato "BAMBI"	scuola.s.tarcisio@fismvr.it
GREZZANA	Nido Integrato "IL GIROTONDO"	asilotubaldini@libero.it
	Nido Integrato "ARCOBALENO"	segreteria@scuolaarcobaleno.it
ILLASI	Nido Integrato "L'ALLEGRA FATTORIA"	scuolamaterna@baldosprea.it

	Nido In Famiglia “IL CEDRO”	bravi.francy@gmail.com
ISOLA DELLA SCALA	Asilo Nido “IL GIARDINO FELICE”	spazio aperto
	Asilo Nido “BABYLANDIA”	noigrandidomani@gmail.com
ISOLA RIZZA	Centro Infanzia “GIACINTO BONANOME”	amministrazione@centroinfanzia-bonanome.it
LAVAGNO	Micronido “BIANCANEVE”	asilonidobiancanevevr@gmail.com
	Nido Integrato “IL TRENINO DEI FIORI”	matermele@libero.it
	Asilo Nido “CRESCERE INSIEME”	asilolavagno@crescereinsieme.org
	Nido Integrato “MARIA IMMACOLATA”	infocomunicazionivago@gmail.com
LAZISE	Nido Integrato “IL TRENINO”	maternanidopacengo@gmail.com
	Asilo Nido Comunale “IL GIRASOLE”	info@asilonidoilgirasole.it
LEGNAGO	Nido Integrato “MADRE BAKHITA”	materna.demassari@tiscali.it
	Nido Integrato “DON CANDIDO MAZZI”	donmazzi@fismvr.it
	Nido Integrato “GESU' BAMBINO”	segreteria@gesubambinolegnago.it
	Nido Integrato “LA CASA DEGLI ORSETTI”	segreteria@scuolamaternanido.it
	Micronido “PAPPARISO”	pappariso@cooperativaintreccio.com
	Micronido Aziendale “FIOR DI NIDO”	nidolegnago@promo-lavoro.it
	Asilo Nido Comunale “UN MONDO TUTTO DA SCOPRIRE”	unmondotuttodascoprire@gruppocercate.it
	Micronido Comunale “LA CULLA SULLA LUNA”	micronidocullasullaluna@gmail.com
MALCESINE	Asilo Nido “L'ISOLETTA”	scuole.servizisociali@comune malcesine.it
MARANO DI	Nido Integrato “LA	info@infanziamarano.org

VALPOLICELLA	COLLINA IN FIORE"	
MEZZANE DI SOTTO	Nido Integrato "IL GIARDINO"	scuolamaternamezzane@tiscali.it
MINERBE	Nido Integrato "IL SORRISO"	info@infanziaiminerbe.it
	Nido Integrato "IL GIARDINO FIORITO"	mariaimmacolata@hotmail.it
MONTECCHIA DI CROSARA	Nido Integrato "BEGGIATO"	segreteria@nidoinfanziaibeggiato.it
MONTEFORTE D'ALPONE	Nido Integrato "SAN GIUSEPPE"	scuolamaternacostalunga@gmail.com
	SEZIONE PRIMAVERA DON ANTONIO DALLA CROCE	segreteria@scuolamaternamonte forte.it
MOZZECANE	SCUOLA DELL'INFANZIA ZACCAGNINI	spazio aperto
NEGRAR DI VALPOLICELLA	Asilo Nido "LA LUNA BAMBINA"	lalunabambina@valpolicellase rvizi.it
	Micronido "BIBO BIBA"	micronidobibobiba@gmail.com
	Micronido "L'AQUILONE"	asilonidoaquilone@yahoo.it
	Micronido "BIMBUMBAM"	micronidobimbumbam@gmail.com
NOGARA	Asilo Nido "BABYLANDIA"	centroinfanzia2026@gmail.com
	Asilo Nido Comunale "OTTO MARZO"	nidonogara@codess.com
NOGAROLE ROCCA	Micronido "IL SORRISO"	info@nidoilsorriso.it
	Nido Integrato "IL PICCOLO PRINCIPE"	materna.augustodemori@virgilio.it
OPPEANO	Asilo Nido "CASA DELLE FARFALLE"	asilonido.oppeano@azalea.coop
	Nido In Famiglia "FATTORIA MARGHERITA"	info@fattoriarmargherita.org
PESCANTINA	Micronido "L'ALLEGRO GIROTONDO"	allegrogirotondonido@libero.it
	Micronido "FATTORIA CASA MIA"	fattoriacasamia.edu@gmail.com
	Asilo Nido "I MULINI"	intreccio.genitori@gmail.com

	DELL'ADIGE"	
	Nido In Famiglia "LA CASA DI MAGIA"	gallettorosa@alice.it
PESCHIERA DEL GARDA	Asilo Nido "AUGUSTA"	segreteria@augustascuolainfanzia.it
POVEGLIANO VERONESE	Asilo Nido "L'AQUILONE"	nidolaquilone@tangramvaleggio.io.it
PRESSANA	Micronido "IL GIROTONDO"	spazio aperto
RONCA'	Nido Integrato "IL GIARDINO FIORITO"	scuolainfanziaronca@tiscali.it
RONCO ALL'ADIGE	Nido Integrato "RAGGIO DI SOLE"	info@contemilone.it
	Micronido "ABRACADABRA"	abracadabra.roncoalladige.vr@gmail.com
ROVERCHIARA	SEZIONE PRIMAVERA "SACRA FAMIGLIA"	sacrafami.roverchi@libero.it
SALIZZOLE	Nido Integrato "NUVOLETTA"	materna.s.giuseppe@libero.it
SAN BONIFACIO	Asilo Nido "S. MARIA BERTILLA BOSCARDIN"	asilonido@oasisanbonifacio.it
	Nido Integrato "IL SOLE"	scuolacavcaucchiolo@gmail.com
	Asilo Nido Comunale "IL CERCHIO MAGICO"	nidosanbonifacio@promolavoro.it
	Nido Integrato "I FIORELLINI"	info@scuolasantalucialobia.it
SAN GIOVANNI LUPATOTO	Nido Integrato "LE FRAGOLINE"	gesubambinoraldon@fismvr.it
	Micronido "LA TARTARUGA"	coordinatrice@infanziaiccarelli.it
	Asilo Nido "LUPETTO DEI BIMBI"	asilo.nido@comune.sangiovaninilupatoto.vr.it
SANGUINETTO	Nido Integrato "RAGGIO DI SOLE"	nidosanguinetto@ilpontecoop.org
SAN MARTINO BUON ALBERGO	Nido Integrato "PRIMO VOLO"	maternanidomambrotta@gmail.com
	Nido Integrato "VALLE FIORITA"	segreteria@asilomarcellise.it

	Asilo Nido “C. COLLODI”	nidosanmartinobuonalbergo@codess.org
SAN PIETRO DI MORUBIO	Nido Integrato “DON GIUSEPPE FATTORI”	amministrazione@scuolamaternafattori.it
SAN PIETRO IN CARIANO	Asilo Nido “SAN FLORIANO”	asilonido@ipabveronesi.it
	Micronido “LA CULLA”	micronido.laculla@gmail.com
	Centro Infanzia “IL PAESE DEI BALOCCHI”	info@centroinfanziaiipaesedeibalocchi.it
	Nido Integrato “CUORE IMMACOLATO DI MARIA”	sincim@virgilio.it
	Micronido “L'ARCOBALENO”	info@larcobalenonido.it
SANT'AMBROGIO DI VALPOLICELLA	Micronido “CIRIPA”	nidociripa@gmail.com
	Nido Integrato “DON ULISSE BERTOLDI”	maternabertoldi@gmail.com
	Nido Integrato “SAN GAETANO”	maternaenidoponton@gmail.com
	Micronido “OCHETTA MARTINA”	micronidoochettamartina@gmail.com
SANT'ANNA D'ALFAEDO	Asilo Nido “I FOLLETTI DEL BOSCO”	asilosantanna@oasisanbonifacio.it
SOAVE	Micronido Agrinido “CUCU BEBE”	info@agrinidocucubebe.it
	Nido Integrato “LA CULLA”	castelletto@infanziaasoavezerosei.it
	Micronido “IL CASTELLO INCANTATO”	segreteria@infanziaasoavezerosei.it
SOMMACAMPAGNA	Centro Infanzia “TERRE D'INFANZIA”	terre@linfanzia.it
	Nido Integrato “NIDO DEI SOGNI”	contab@scuolainfanziaselle.com
	Nido Integrato “LO SCRICCIOLO”	info@scuolainfanziasustoza.it
	Asilo Nido “IL GELSO DI ANNA”	gelso@linfanzia.it
SONA	Asilo Nido “SULL'ARCOBALENO”	arcobaleno@linfanzia.it

TERRAZZO	Nido Integrato “IL GERMOGLIO”	nidoilgermoglio2001@gmail.com
TORRI DEL BENACO	Nido Integrato “SAN FILIPPO NERI”	neritorri@fismvr.it
TREGNAGO	Asilo Nido “LA CASA DI FISCHIANEBBIA”	asilonido.tregnago@azalea.coop
VALEGGIO SUL MINCIO	Micronido Comunale “GLI GNOMI”	spazio aperto
	Asilo Nido “GATTONANDO”	nidogattonando@tangramvaleggio.it
VERONA	Nido Integrato “SAN MICHELE ARCANGELO”	info@infanziaesanmichele.it
	Nido Integrato “IL COCCODRILLO”	scuolamaterna@madonnadica.mpagnavr.it
	Nido Integrato “IL BOSCHETTO”	sdispiox2009@gmail.com
	Nido Integrato “IL SOLE”	segreteria.aportianesalgari@fismvr.it
	Nido Integrato “SCUOLE APORTIANE”	segreteria.broilo@scuoleaportiane.it
	Micronido “GATTOMIAO”	gatto.miao@inwind.it
	Micronido “YUPPI IAIA”	micronidoyuppiiiaia@gmail.com
	Micronido “A TUTTOTONDO”	coop.atuttotondo@libero.it
	Nido Integrato “DUEMILA COCCOLE”	info@asiloreginamargherita.it
	Micronido “LA TANA DEI CUCCIOLI”	info@nidolatanadeicuccioli.it
	Asilo Nido “LA CASA DELLE FIABE”	asilonido.sanzeno@azalea.coop
	Asilo Nido “SACRA FAMIGLIA”	sacrafamigliavr.mondopiccolo@gmail.com
	Asilo Nido “LA PERLA”	Info@nidolaperla.it
	Centro Infanzia “I COLORI DELLA MUSICA”	icoloridellamusica@scuolapariatariaprovo.it
	Nido Aziendale “LA CASA DELLA BEPA”	asilonido.lacasadellabepa@azalea.coop

	Nido Integrato “RAGGIO DI SOLE”	info@virgocarmeli.it
	Centro Infanzia “VILLA BURI”	villaburi@lacortedeibambini.com
	Centro Infanzia “CORTE DEI BAMBINI”	info@lacortedeibambini.com
	Micronido “KIRIKU”	micronidokiriku@monteverdeonlus.it
	Micronido “L'ALLEGRO TIPPETE”	p.burri18marzo@gmail.com
	Micronido “LO SCARABOCCHIO”	spazio aperto
	Micronido “CIRIBIRICOCCOLA”	nidociribiricoccola@gmail.com
	Micronido “IL CASTELLO DELLE FIABE”	Micronidoilcastellodellefiabe@monteverdeonlus.it
	Micronido “FAVOLANDO”	novellifavolando@gmail.com
	Nido Integrato “SAN GAETANO”	info@asilosangaetano.org
	Nido Integrato “IL FAGIOLO MAGICO”	scuolamaternacastiglionevr@gmail.com
	Nido Integrato “PICCOLE TRACCE”	mariaimmacolatamarzana@fismvr.it
	Nido Integrato “PICCOLO PRINCIPE”	segreteria@scuolaprinicipessajolanda.it
	Nido Integrato “S. MARIA ASSUNTA”	scuolasmassunta@gmail.com
	Nido Integrato “IL PAESE DEI BALOCCHI”	direzione@scuolainfanziasge.it
	Micronido “OASI FELICE”	oasifelice2012@hotmail.com
	Micronido “MOSCACIECA”	moscacieca.lr@libero.it
	Micronido “PRIMI PASSI”	asilo@nidoprimipassi.it
	Nido Integrato “ANGELI CUSTODI”	segreteria@angelicustodiquinzano.it
	Micronido “LA TANA DI TIPPETE”	p.burri18marzo@gmail.com
	Nido Aziendale “BABY ATENEO”	babyateneo@linfanzia.it
	Micronido “L'AQUILONE”	servizi06@comune.verona.it

	Nido Integrato “PESTRINO”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “L'ALBERO VERDE”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “LA FIABA”	asilonido.sanzeno@azalea.coop
	Asilo Nido “LA COCCINELLA”	nidoinfamiglialecoccinelle@gmail.com
	Asilo Nido “IL GIRASOLE”	Asilonidoilgirasole@outlook.it
	Asilo Nido “IL QUADRIFOGLIO”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “IL CUCCIOLO”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “BRUCO FELICE”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “ARCOBALENO”	info@larcobalenonido.it
	Asilo Nido “IL MAGGIOCIONDOLO”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “LA FILASTROCCA”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “IL GIROTONDO”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “IL GIARDINO DEI COLORI”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “IL PAESE DELLA FANTASIA”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “POLLICINO”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “IL PICCOLO PRINCIPE”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “L'AQUILONE”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “DEL SOLE”	servizi06@comune.verona.it
	Nido Aziendale “LA PIUMA”	nido.aziendale@comune.verona.it
	Nido Integrato “GARBINI”	servizi06@comune.verona.it
	Asilo Nido “IL PORTO DEI PICCOLI”	servizi06@comune.verona.it
	Nido Integrato “AVESA”	servizi06@comune.verona.it
	Nido In Famiglia “LA CASA DEL GIUGGIOLO”	ire.brunelli@gmail.com
VERONELLA	Nido Integrato “PRIMI	scuolainsieme@tiscali.it

	PASSI"	
VIGASIO	Micronido "IL PICCOLO PUZZLE"	ilpiccolopuzzle@csa-coop.it
	Nido Integrato "DON GEDEONE MASSAGGIA"	info@donmassaggia.it
	Micronido "OASI DEL SORRISO"	mara.zaffani@hotmail.it
VILLA BARTOLOMEA	Nido Integrato "FOLLETTI CURIOSI"	asilonido@comune.villa-bartolomea.vr.it
	Nido In Famiglia "INCANTO"	jpasqualini96@gmail.com
VILLAFRANCA DI VERONA	Asilo Nido Comunale "PICCOLO MONDO"	maternadossobuono@gmail.com
	Nido Integrato "IL BATUFFOLO"	fondazione.quaderni@virgilio.it
	Nido Integrato "LUIGI STELLA MARIOTTO"	segretaria@infanziaenidoalpo.it
	Nido Integrato "IL GIRASOLE"	coordinamentorosegaferro@gmail.com
ZEVIO	Asilo Nido "IL CASTELLO INCANTATO"	nidozevio@promo-lavoro.it
ZIMELLA	Micronido "L'ALBERO AZZURRO"	infoentemoralezimella@gmail.com
	Nido Integrato "I PRIMI PASSI"	scgiovannixxiii.zimella@virgilio.it
	Nido Integrato "IL GIROTONDO"	scuolamaternalpino@libero.it