



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA

E PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI LAUREA

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

**Lo sviluppo sostenibile e la sua applicazione
in un contesto educativo per la prima infanzia**

Relatore

Prof.ssa Cristina Zaggia

Laureanda Bisaglia Giorgia

Matricola 1242783

Anno Accademico 2021/2022

*“Io sono me più il mio ambiente
e se non preservo quest'ultimo non preservo me stesso.”*

José Ortega Y Gasse

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1 Lo sviluppo sostenibile.....	7
1.1. Evoluzione storica del concetto di sviluppo sostenibile	7
1.2. Tappe istituzionali dello sviluppo sostenibile	9
1.3. Significato di sostenibilità.....	19
1.4. Dimensioni della sostenibilità	22
1.4.1. Dimensione economica	22
1.4.2. Dimensione ambientale	23
1.4.3. Dimensione sociale e culturale	24
1.4.4. Dimensione temporale.....	25
1.5. Agenda 2030	26
1.5.1. Applicazione agenda in Italia	34
Capitolo 2 Progettazione e valutazione educativa in ottica sostenibile.....	38
2.1. Progettare in ambito educativo.....	38
2.2. Valutare in ambito educativo	45
2.3. Educazione e progettazione allo sviluppo sostenibile.....	51
Capitolo 3 Il progetto.....	62
3.1. Progetto “Il mio amico ambiente. Riduco, riuso, riciclo”	62
3.2. Attuazione del progetto educativo: gli strumenti per l’osservazione e la raccolta dati.....	108
3.2.1. Primo modulo: Riduco	108
3.2.1.1. Prima attività: tappeto sensoriale fai da te.....	108
3.2.1.2. Seconda attività: pittura con materiali naturali.....	110
3.2.1.3. Terza attività: tele trasparenti	112
3.2.1.4. Risultati ottenuti	113
3.2.2. Secondo modulo: Riuso	115
3.2.2.1. Prima attività: rocchetti ad incastro	115
3.2.2.2. Seconda attività: accoppiamo i colori.....	117
3.2.2.3. Terza attività: parete dei travasi	118
3.2.2.4. Risultati ottenuti	119
3.2.3. Terzo modulo: Riciclo	121
3.2.3.1. Prima attività: vasi fai da te	121
3.2.3.2. Seconda attività: contenitori di cartapesta.....	122

3.2.3.3. Terza attività: cestino dei tesori.....	123
3.2.3.4. Risultati ottenuti	124
3.2.4. Risultati conclusivi.....	125
Conclusione.....	127
Bibliografia.....	131
Sitografia.....	136

Introduzione

A fronte delle sempre più incombenti sfide ambientali, sociali, economiche ed istituzionali che si pongono davanti all'umanità, il dibattito sulla sostenibilità è più che mai attuale ma soprattutto necessario e fa riferimento ad ogni aspetto della nostra vita. Il tempo ha dimostrato che l'uomo non ha saputo abitare la terra, ma l'ha usata ed ora ci mostra come i nostri desideri illimitati siano incompatibili con il limite delle risorse naturali. Si pone con urgenza la necessità di cominciare a costruire in termini corretti l'alleanza dell'uomo con l'ambiente per una migliore qualità della vita.

A promuovere una certa coscienza ambientalista hanno contribuito molte associazioni e diversi studi: ad essi va il merito di aver messo in dubbio il mito di un progresso illimitato e di aver sottolineato la problematicità insita nei rapporti tra sviluppo economico, diretto al massimo profitto, e tutela ambientale.

Non v'è ambito del sapere, come afferma Malavasi (2010), che possa ignorare i mutamenti profondi dettati dalla "svolta ecologica" nell'ambito dei processi culturali, delle attività produttive e degli stili di consumo o eludere l'attuale sensibilità dell'opinione pubblica per le problematiche riguardanti il rispetto e la custodia del creato.

Il primo capitolo affronterà le principali tappe dell'evoluzione storica del concetto di sviluppo sostenibile facendo riferimento, in maniera sintetica, ai maggiori autori e opere che hanno fatto di questa tematica il loro oggetto di interesse. Seguirà poi un'esposizione delle fasi istituzionali dello sviluppo sostenibile ripercorrendo gli eventi che, nel corso degli anni, hanno contribuito alla riflessione sul concetto di ambiente e sviluppo. Successivamente sarà definito, in modo chiaro, il concetto di sviluppo sostenibile analizzando l'etimologia di questo termine e illustrando le dimensioni di cui esso è composto seppur una nozione complessa, ricca di sfumature e interpretazioni. Non può certamente mancare una sezione dedicata ad un documento importante in ottica di sostenibilità quale l'Agenda 2030 che illustrerà brevemente il suo contenuto analizzandolo anche alla luce della situazione del nostro paese.

La presente tesi approfondisce il tema della sostenibilità ambientale anche in ottica educativa e offre un esempio di progetto educativo laboratoriale ecologico al nido. L'educazione ambientale è oggi sempre più orientata verso una prospettiva di sostenibilità per promuovere conoscenze e competenze che permettano di ripensare ai

nostri modelli di sviluppo e i nostri stili di vita secondo un'idea di crescita che possa dirsi sostenibile (Luppi, 2013).

Il secondo capitolo, quindi, spiegherà cosa significa educazione ambientale sostenibile e l'importanza che essa riveste in ambito educativo. Secondo la studiosa Birbes (2011) l'educazione deve poter offrire a ciascuna persona gli strumenti necessari ad affrontare la vita quotidiana nella prospettiva a lungo termine della sostenibilità. Perciò, più che un insieme prestabilito di conoscenze, ciò che occorre è il conseguimento di una vision che si confronti con i principi delineati, sia capace di alimentare i processi trasformativi necessari e sia sorretta da competenze trasversali come imparare ad apprendere, a pensare criticamente, a lavorare in modo solidale, a ricercare e applicare nuove conoscenze, a prendere decisioni socialmente negoziate e condivise.

La tematica sarà affrontata con particolare riferimento al contesto nido, all'interno del quale si è svolto il mio progetto. Ai fini di una maggior comprensione sarà esplicitato il significato di progettare e valutare in ambito educativo offrendo un quadro generale di ciò che sottende alla realizzazione di un progetto educativo.

Il terzo ed ultimo capitolo riporta il progetto ecologico che ho ideato e realizzato all'interno del nido dove lavoro con la relativa documentazione fotografica accompagnata dalle schede di valutazione attraverso le quali le educatrici, che hanno seguito il progetto, offrono la loro analisi di esso.

Il presente elaborato si chiuderà, poi, con una breve riflessione conclusiva sul tema della sostenibilità, sul ruolo che l'educazione svolge in merito ad essa analizzando poi i punti di forza e di debolezza di un progetto di educazione sostenibile al nido.

Capitolo 1

Lo sviluppo sostenibile

1.1. Evoluzione storica del concetto di sviluppo sostenibile

“Ambiente e sviluppo non sono realtà separate, ma al contrario presentano una stretta connessione. Lo sviluppo non può infatti sussistere se le risorse ambientali sono in via di deterioramento, così come l’ambiente non può essere protetto se la crescita non considera l’importanza anche economica del fattore ambientale. Si tratta, in breve, di problemi reciprocamente legati in un complesso sistema di causa ed effetto, che non possono essere affrontati separatamente, da singole istituzioni e con politiche frammentarie.”

(W.C.E.D., 1987, p.37.)

Il concetto di sostenibilità è presente nella storia dell’umanità fin dalle sue origini tanto che sin dai tempi dell’Antica Grecia l’equilibrio tra popolazione e risorse all’interno delle città fu considerato di vitale importanza. Ad esempio, Platone fu favorevole alla crescita a tasso zero della popolazione e Aristotele affermò che una città popolosa fosse assai difficile da governare.

La presa di coscienza che l’attività economica fosse limitata o vincolata dall’ambiente ebbe origine fin dalla prima Rivoluzione industriale in pensatori classici come Adam Smith (1776), Thomas Robert Malthus (1798), David Ricardo (1817), e John Stuart Mill (1848), tendenzialmente pervasi da un certo pessimismo sulle prospettive di crescita di lungo periodo sostenendo l’impossibilità di una crescita infinita del sistema economico. Mill identificò come un limite insuperabile per la crescita economica e della popolazione, la scarsità fisica delle risorse naturali e la loro produttività decrescente nel lungo periodo, teorizzando l’avvento di uno stato stazionario, il cui raggiungimento avrebbe portato la società a dedicarsi all’educazione delle masse e i cittadini a dedicarsi a sé stessi. Nelle analisi dei pensatori citati in precedenza è possibile individuare una chiara consapevolezza della “questione ambientale”, e del fatto che esistano limiti fisici alla crescita infinita dei sistemi economici e alla possibilità che lo sviluppo economico fornisca un continuo miglioramento delle condizioni di vita materiali.

A partire dalla fine degli anni Sessanta, inoltre, il modello di sviluppo economico tradizionale, ispirato dal principio della crescita infinita, fu oggetto di forti critiche da parte di studiosi provenienti da diverse discipline scientifiche, sulla base della consapevolezza dell'incapacità della Terra di soddisfare i bisogni di un'umanità in crescita esponenziale, per popolazione e per livelli di consumo.

Riferendoci all'ambito italiano, nel 1968 l'imprenditore Aurelio Peccei insieme ad altri politici, intellettuali e scienziati fondarono il "Club di Roma", un'associazione non governativa, con lo scopo di confrontarsi ed interrogarsi sulla sostenibilità del modello economico corrente, ossia sulla sua effettiva perpetuabilità nel tempo, sensibilizzando l'opinione pubblica mondiale in merito ai potenziali rischi a cui si sarebbe potuto andare incontro. È proprio da questa organizzazione che arrivò l'allarme, lanciato nel 1972, con la pubblicazione del libro "The Limits to Growth"¹, uno studio condotto da un gruppo di ricercatori del Massachusetts Institute of Technology, coordinati dai coniugi Meadows. Per comprendere quali fossero gli effettivi limiti entro cui lo sviluppo avrebbe dovuto mantenersi, venne elaborato un modello computerizzato, chiamato "World3"², grazie al quale era possibile elaborare dei futuri scenari possibili. Furono analizzate diverse variabili, quali la crescita della popolazione, l'industrializzazione, i consumi energetici, l'inquinamento atmosferico, lo sfruttamento delle risorse naturali e la diffusione della malnutrizione, ponendole in relazione tra loro, supponendo che l'andamento riscontrato fino ad allora si sarebbe mantenuto tendenzialmente costante. I risultati raccolti diedero un esito allarmante in quanto prevedevano una crisi ed un progressivo declino verso un'economia di sussistenza, causata dalla diminuzione di disponibilità di combustibili fossili, parallelamente al depauperamento delle risorse naturali, causato dall'eccessivo sfruttamento e dall'inquinamento crescente.

¹ Nell'estate del 1970, un gruppo internazionale di ricercatori del Massachusetts Institute of Technology iniziò uno studio sulle implicazioni della continua crescita mondiale. "The Limits to Growth" è il resoconto non tecnico delle loro scoperte. Il messaggio di questo libro è che le risorse della terra – il sistema globale della natura in cui tutti viviamo – probabilmente non possono sostenere gli attuali tassi di crescita economica e demografica molto oltre l'anno 2100.

² Il modello World3 è un modello di dinamica dei sistemi per la simulazione al computer delle interazioni tra popolazione, crescita industriale, produzione alimentare e limiti negli ecosistemi della terra. È stato originariamente prodotto e utilizzato da uno studio del Club di Roma che ha prodotto il modello e il libro *The Limits to Growth* (1972). I creatori del modello erano Dennis Meadows, project manager e un gruppo di 16 ricercatori.

La possibilità di cambiare questa tendenza e di raggiungere una condizione di stabilità ecologica ed economica, però, fu ritenuta ancora praticabile, a patto che l'umanità avesse al più presto compreso la gravità della situazione e cominciato a lavorare per raggiungerla.

1.2. Tappe istituzionali dello sviluppo sostenibile

Il contributo dell'Organizzazione delle 12 Nazioni Unite (O.N.U.) è stato determinante per la promozione, a livello internazionale, di una riflessione su sviluppo e ambiente, soprattutto mediante la convocazione di grandi conferenze intergovernative.

La prima tappa fondamentale fu rappresentata dalla "United Nations Conference on Human Environment" o "Conferenza di Stoccolma" del 1972, durante la quale venne elaborato per la prima volta il concetto di sviluppo sostenibile. I delegati di 113 nazioni si incontrarono e produssero una Dichiarazione congiunta che fissava 26 principi e linee guida politiche a cui gli Stati si impegnavano ad attenersi in materia di protezione ambientale, ed un Piano d'Azione con 109 raccomandazioni operative riguardanti i diritti e le responsabilità dell'uomo in relazione all'ambiente globale. Si cominciò, così, ad affermare che l'adeguata pianificazione strategica, la gestione delle risorse naturali, il mantenimento e il ripristino delle capacità della Terra di produrre risorse rinnovabili erano condizioni indispensabili per la sopravvivenza delle generazioni presenti e future. Da questa conferenza nacque un nuovo modo di concepire l'ambiente: non più inteso come l'insieme dei singoli elementi che lo compongono, ma come un'unità indivisibile le cui problematiche devono essere analizzate e risolte in un contesto organico ed unitario, con azioni a portata regionale e mondiale. Venne inoltre riconosciuta l'importanza della conservazione dell'ambiente vista in una prospettiva antropocentrica, in cui la natura è a servizio dell'uomo e del suo sviluppo perché, come riporta il documento: *"tra tutte le cose al mondo, le persone sono le più importanti"* (Report of the United Nations 1972, p.3, tda).

All'essere umano venne, infatti, riconosciuto il potere di modificare il proprio habitat e il proprio futuro, ma da ciò consegue la responsabilità di usarlo per portare

benefici a breve e lungo termini. In questa sede nacque lo “United Nations Environmental Programme” (U.N.E.P.), il programma dell’O.N.U. relativo alle problematiche ambientali, che si pose l’obiettivo di coordinare e regolare tutte le politiche ambientali delle Agenzie dell’O.N.U., e la cui sede fu collocata a Nairobi, in Kenya.

La “World Conservation Strategy”, lanciata nel 1980 dall’ “International Union for Conservation of Nature” (I.U.C.N.), dall’U.N.E.P., e dal “World Wildlife Fund” (W.W.F.), richiamò l’attenzione sul fatto che, per avviare e sostenere lo sviluppo, sarebbe stato necessario salvaguardare la base di risorse viventi da cui sostanzialmente esso dipendeva. Allo stesso modo, non sarebbe stata possibile la salvaguardia ambientale, se non fossero stati rispettati alcuni standard minimi di sviluppo, come i bisogni primari di cibo, di un’abitazione e di acqua pulita per tutta la popolazione mondiale.

Nel 1983 fu istituita la “World Commission on Environment and Development” (W.C.E.D.), con l’obiettivo di elaborare un’agenda globale per il cambiamento, proponendo nuove forme di cooperazione internazionale e promuovendo la consapevolezza e l’impegno in materia ambientale, anche con la collaborazione di organizzazioni non governative, aziende, istituti di ricerca e singoli cittadini.

La Commissione fu presieduta dalla norvegese Gro Harlem Brundtland (1939), e nel 1987 pubblicò un rapporto intitolato “Our Common Future”, ma meglio conosciuto come “Rapporto Brundtland”, che introdusse per la prima volta una definizione organica del concetto di sviluppo sostenibile come possiamo leggere dalle seguenti righe: *“l’umanità ha la possibilità di rendere sostenibile lo sviluppo, cioè di far sì che esso soddisfi i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere la possibilità di soddisfacimento dei bisogni di quelle future.”* (W.C.E.D., 1987, p. 43.)

“Lo sviluppo sostenibile, lungi dall’essere una definitiva condizione di armonia, è piuttosto un processo di cambiamento tale per cui lo sfruttamento delle risorse, la direzione degli investimenti, l’orientamento dello sviluppo tecnologico e i cambiamenti istituzionali siano resi coerenti con i bisogni futuri oltre che con gli attuali.” (W.C.E.D., 1987, p. 46.)

Tuttavia, se da un lato *“lo sviluppo sostenibile impone di soddisfare i bisogni fondamentali di tutti e di estendere a tutti la possibilità di attuare le proprie aspirazioni a una vita migliore”*, dall’altro esso *“comporta dei limiti, ma non assoluti, bensì imposti dall’attuale stato della tecnologia e dell’organizzazione sociale, dalle risorse economiche e dalla capacità della biosfera di assorbire gli effetti delle attività umane. La tecnica e l’organizzazione sociale possono però essere gestite e migliorate allo scopo di inaugurare una nuova era di crescita economica.”* (W.C.E.D., 1987, p. 8.)

Questa definizione ebbe il merito di introdurre il principio di equità intragenerazionale, intesa come diritto di accesso alle risorse naturali da parte di tutte le comunità umane e di responsabilità nei confronti delle generazioni future; ed il diritto di aspirare a soddisfare i propri bisogni, come condizione necessaria per assicurare la sostenibilità dello sviluppo. Si tratta di un principio etico che procede parallelamente a quello di sviluppo sostenibile e che introduce il tema dei diritti delle generazioni future, evidenziando lo stretto legame fra povertà e degrado ambientale. *“Le nostre generazioni si devono porre l’imperativo etico di conservare e aumentare le risorse (riducendo sprechi e consumi) per consegnare alle generazioni che verranno un mondo almeno con le stesse potenzialità di come lo abbiamo ricevuto. [...] Non si parla di ambiente in quanto tale ma di qualità ambientale come preconditione per il soddisfacimento del benessere delle persone e il perno del discorso si sposta dai bisogni alle risorse e a come farne un uso che non comprometta quello futuro”*. (Zupi 2014)

Lo sviluppo sostenibile cominciò ad essere concepito come un concetto pluridimensionale, impossibile da sintetizzare o quantificare attraverso i tradizionali indici ed indicatori, volto a garantire un certo equilibrio fra la dimensione ambientale, economica e sociale, nel tentativo di superare la visione economicistica che vedeva, invece, definire il benessere esclusivamente come paniere di beni a disposizione di una persona. Da questo momento il perseguimento dello sviluppo sostenibile divenne un tema sempre più sentito da parte delle 14 organizzazioni e degli enti. Si moltiplicarono i contributi al dibattito di studiosi provenienti da diverse discipline scientifiche, e il concetto venne introdotto ed elaborato in molti documenti e dichiarazioni di organismi nazionali, regionali e internazionali.

Diventata ormai improrogabile la necessità di individuare un percorso universale verso uno sviluppo sostenibile la comunità mondiale decise di riunirsi nel 1992 a Rio de Janeiro, in Brasile, durante la “United Nations Conference on Environment and Development” (U.N.C.E.D.), meglio conosciuta come “Summit della Terra”. La Conferenza si concluse con l’approvazione di tre accordi: l’“Agenda 21”, la “Dichiarazione dei principi per la gestione delle foreste” e la “Dichiarazione di Rio su ambiente e sviluppo”, e due Convenzioni, una sui cambiamenti climatici ed una sulla biodiversità.

Un primo ed importante risultato della Conferenza fu la definitiva inscindibilità dei concetti di sviluppo ed ambiente, concepiti come due fattori interconnessi, il cui legame non poteva essere spezzato senza compromettere la salvezza ed il progresso dell’umanità. I Paesi aderenti riconobbero che le problematiche ambientali avrebbero dovuto essere affrontate in maniera universale e che le soluzioni avrebbero dovuto coinvolgere tutti gli Stati ma soprattutto acquisirono la consapevolezza che, per raggiungere gli obiettivi prefissati in materia ambientale, sarebbe stato necessario promuovere la partecipazione non solo di governi, enti ed associazioni, ma anche di tutti i cittadini interessati, rendendo ampiamente disponibili le informazioni scientifiche possedute (U.N., 1992).

Per sovrintendere all’applicazione degli accordi siglati, nacque la “United Nations Commission on Sustainable Development” (U.N.C.S.D), con il mandato di rendere note le questioni dello sviluppo sostenibile all’interno del sistema dell’O.N.U., di elaborare indirizzi politici per le attività future, e di promuovere il dialogo e la costruzione di partenariati tra governi e gruppi sociali.

L’Accordo sicuramente più importante che scaturì dalla Conferenza di Rio de Janeiro fu l’Agenda 21, un ampio ed articolato programma d’azione, che costituisce una sorta di manuale per lo sviluppo sostenibile del Pianeta per il XXI secolo, da realizzare su scala globale, nazionale e locale, con il coinvolgimento più ampio possibile di tutti coloro che operano su un determinato territorio. Il programma si inserisce in un inquadramento sociale ed economico, identifica e racchiude un sistematico elenco di tutti gli ambiti di azione, degli attori coinvolti e dei mezzi necessari nel futuro processo di trasformazione verso una società sostenibile. Il

documento rivolge una particolare attenzione al livello locale, a cui viene riconosciuto un ruolo decisivo nel favorire progressi gradualmente in campo ambientale.

Dopo l'incontro internazionale a Rio de Janeiro e l'elaborazione del piano d'azione Agenda 21, ci furono notevoli ricadute a livello dei regimi giuridici regionali e nazionali, tra cui la "Charter of European Sustainable Cities and Towns Towards Sustainability", in cui i principi dell'Agenda 21 Locale si trasformarono in concretezza attraverso impegni politici veri e propri, perlomeno a livello europeo. Nota anche come "Carta di Aalborg" è un documento firmato nel 1994 da 80 Amministrazioni Locali europee e da 253 rappresentanti di organizzazioni internazionali, governi nazionali, istituti scientifici, consulenti e singoli cittadini. I firmatari del documento affermarono che lo sviluppo sostenibile a livello locale non sarebbe stato raggiunto con un approccio tradizionale e specifico, ma che ogni ente avrebbe dovuto trovare la propria via alla sostenibilità secondo le proprie peculiarità. Il compito degli Enti Locali è quello di integrare i principi della sostenibilità nelle rispettive politiche, e partire dalle risorse delle diverse città per costruire appropriate strategie locali. Le città riconobbero che la sostenibilità non rappresenta un principio statico ma piuttosto un processo locale, creativo, volto a raggiungere l'equilibrio che coinvolge tutti i campi del processo decisionale.

In tale documento le amministrazioni locali presero consapevolezza delle proprie responsabilità nell'aver contribuito con i propri comportamenti a molti dei problemi ambientali che affliggono il Pianeta, ma al tempo stesso si proposero come principali attori di un processo di cambiamento, richiedendo maggiori poteri ed una solida base finanziaria per essere in grado di raggiungere gli obiettivi prefissati (European Commission, 1994).

Nel 1994, l'International Council for Local Environmental Initiatives (I.C.L.E.I.) fornì un'ulteriore definizione di sviluppo sostenibile che ebbe molto successo, divenendo una delle più citate, poiché pose l'accento sugli aspetti locali della sostenibilità. L'I.C.L.E.I., infatti, definì lo sviluppo sostenibile come *"lo sviluppo che fornisce elementi ecologici, sociali ed opportunità economiche a tutti gli abitanti di una comunità, senza creare una minaccia alla vitalità del sistema naturale, urbano e sociale da cui queste opportunità dipendono."* (I.C.L.E.I., 1996, p. 3.)

L'Unione Europea fu l'ente regionale più attivo nel tentativo di tradurre in politiche ed azioni concrete i principi sanciti e promossi dalla Dichiarazione di Rio de Janeiro utilizzando come strumenti gli "Environment Action Programme" con il tentativo di armonizzare e indicare le linee strategiche delle politiche in materia di protezione dell'ambiente degli Stati membri. Il programma fu adottato dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea nel novembre del 2013 ed è rimasto in vigore fino al 2020 ponendo l'accento sulla necessità di incentivare l'attuazione della normativa ambientale vigente, di integrare le tematiche ambientali in tutte le strategie politiche, economiche e sociali, e, infine, di accrescere il senso di responsabilità dei cittadini nei confronti della tutela del territorio e dell'ambiente in cui vivono.

Nel giugno 2009, entrò in vigore anche il famoso "European Union climate and energy package", meglio conosciuto come "Piano 20-20-20", varato dall'Unione Europea con la Direttiva 2009/29/CE, che ha posto come obiettivo il raggiungimento di una riduzione del 20% delle emissioni di anidride carbonica rispetto ai livelli del 1990, di un aumento del 20% della produzione di energia da fonti rinnovabili, e di una diminuzione del 20% del consumo di energia primaria rispetto allo status quo, entro il 2020. Divenuto la principale linea guida della politica energetica e climatica europea, questo programma prevede anche misure operative per raggiungere i risultati auspicati, quali la riorganizzazione dei meccanismi di scambio delle quote di emissioni e degli impegni assunti dagli Stati membri, il miglioramento della qualità ambientale dei combustibili, l'introduzione di nuovi limiti di emissione per i veicoli, e la promozione degli investimenti per migliorare i meccanismi di cattura e stoccaggio geologico del carbonio. Come già detto in precedenza, ritornando in ambito internazionale, uno dei documenti scaturiti dalla U.N.C.E.D. di Rio de Janeiro del 1992 fu la "United Nations Framework Convention on Climate Change" (U.N.F.C.C.C.), un trattato ambientale internazionale con l'obiettivo di raggiungere la stabilizzazione delle concentrazioni dei gas serra in atmosfera a un livello sufficientemente basso da prevenire interferenze antropogeniche dannose per il sistema climatico mondiale. Il trattato, come stipulato originariamente, non pose limiti obbligatori per le emissioni di gas serra alle singole azioni, ed era, quindi, legalmente non vincolante. Esso però incluse la possibilità che le parti firmatarie adottassero, in apposite riunioni denominate "Conference of

Parties”, atti ulteriori, definiti Protocolli, che avrebbero posto i limiti obbligatori di emissioni.

Durante la Terza Conferenza delle Parti, nel 1997 a Kyoto, in Giappone, fu redatto il più famoso dei Protocolli, diventato molto più noto della stessa U.N.F.C.C.C.: il “Protocollo di Kyoto”, entrato in vigore nel 2005, che prevedeva la riduzione complessiva del 5,2% delle emissioni climalteranti mondiali nel periodo 2008- 2012, rispetto ai livelli del 1990, con obiettivi specifici differenti per i vari Paesi aderenti, sulla base del principio della “responsabilità comune ma differenziata”.

Nonostante gli sforzi e gli strumenti economici e giuridici promossi dall’Accordo, gli obiettivi non sono stati completamente raggiunti, le emissioni di gas serra non sono diminuite sostanzialmente, ed il problema del riscaldamento globale e dei conseguenti cambiamenti climatici è ormai diventato la principale sfida ambientale da affrontare nel cammino verso la sostenibilità. Un fondamentale riconoscimento dell’importanza del concetto di sviluppo sostenibile ed il suo recepimento in ambito giuridico internazionale avvenne con la sentenza della Corte Internazionale di Giustizia del settembre 1997, concernente la controversia fra Ungheria e Slovacchia relativa al progetto Gabčíkovo - Nagymaros di diga sul Danubio. Per la prima volta, infatti, un organo giuridico internazionale si occupò del principio in esame. La Corte evitò di riconoscere l’obbligatorietà dello sviluppo sostenibile, ma affermò che il concetto esprimeva bene la necessità di conciliare lo sviluppo economico e la protezione dell’ambiente. Tuttavia, si aprì la strada per l’ingresso nella giurisprudenza internazionale dello sviluppo sostenibile come obiettivo legittimo per condizionare l’interpretazione e l’applicazione delle norme internazionali.

Un’altra tappa importante del percorso storico di evoluzione del concetto di sostenibilità fu l’approvazione nel 1998 della “Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-making and Access to Justice in Environmental Matters”, meglio nota come “Convenzione di Aarhus”. Nata dall’idea che un maggiore coinvolgimento e una più forte sensibilizzazione dei cittadini nei confronti dei problemi di tipo ambientale conduca ad un miglioramento della protezione dell’ambiente, questo trattato internazionale intende contribuire a salvaguardare il diritto di ogni individuo, delle generazioni attuali e di quelle future, a vivere in un ambiente atto ad assicurare la propria salute e il proprio benessere. Per raggiungere

tale obiettivo, la Convenzione si propone di assicurare l'accesso del pubblico alle informazioni sull'ambiente detenute dalle autorità pubbliche, di favorire la partecipazione dei cittadini alle attività decisionali aventi effetti sull'ambiente, e di estendere le condizioni per l'accesso alla giustizia in materia ambientale. Garantire la sostenibilità ambientale fu definito come uno degli otto "Millennium Development Goals" che tutti i 193 Stati membri dell'O.N.U. si impegnarono a raggiungere entro il 2015. Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio furono inseriti nella "U.N. Millennium Declaration" adottata nel settembre del 2000. Questo importante e simbolico documento precisò che per raggiungere l'obiettivo della sostenibilità ambientale sarebbe stato necessario integrare i principi di sviluppo sostenibile nelle politiche e nei programmi dei Paesi, invertire la tendenza attuale nella perdita di risorse ambientali, ridurre il processo di annullamento della biodiversità, ridurre della metà la percentuale di popolazione senza accesso all'acqua potabile e agli impianti igienici di base, ed ottenere un miglioramento significativo delle condizioni di vita di almeno 100 milioni di abitanti delle baraccopoli mondiali.

Nel 2002 a Johannesburg, in Sud Africa, si svolse il "World Summit on Sustainable Development" (W.S.S.D.) a cui parteciparono più di 100 fra Capi di Stato e di Governo. Lo scopo principale dell'evento fu quello di verificare se e come quanto deciso nel corso della Conferenza del 1992 si stesse portando a compimento, con specifico riferimento all'attuazione dell'Agenda 21, e programmare il percorso per il decennio successivo per affrontare le nuove sfide del secolo appena iniziato. Analizzando la situazione mondiale ci si rese conto che il degrado ecologico era peggiorato, la lotta alla povertà si stava rivelando poco efficace, la liberalizzazione commerciale degli anni Novanta sembrava aver influito negativamente sulla situazione ambientale, e il divario tra i Paesi industrializzati e i cosiddetti Paesi in via di sviluppo era aumentato.

Dopo 10 anni dal vertice più importante a salvaguardia dell'ambiente mondiale, che avrebbe dovuto fornire i mezzi e le risposte per guidare il pianeta verso uno sviluppo sostenibile a qualsiasi livello politico, sociale ed economico, l'O.N.U. rilevò un sostanziale fallimento di risultati, e purtroppo Johannesburg non costituì a sua volta un punto di svolta. Gli Stati adottarono una "Dichiarazione sullo sviluppo sostenibile" in 34 punti suddivisi in 6 sezioni, e un "Piano d'Attuazione", un

documento programmatico, articolato in 10 capitoli, contenente raccomandazioni in merito a temi quali la conservazione delle risorse naturali, l'accesso all'acqua potabile e ai servizi igienici per i Paesi in via di sviluppo, la povertà, e il ricorso alle energie rinnovabili. (U.N., 2002.)

A Johannesburg furono ribaditi i principi e le linee guida che scaturirono dal precedente vertice di Rio de Janeiro, ma non ci furono la comunanza di intenti e le condizioni politiche necessarie per andare oltre. Nonostante il 2012 fosse stato indicato come il termine entro il quale raggiungere l'obiettivo di riduzione dei gas serra responsabili dei cambiamenti climatici, e conseguire alcuni degli importanti "Millennium Development Goals", neanche la Conferenza mondiale che si tenne proprio in quell'anno ebbe la forza di rinnovare gli sforzi ed introdurre gli elementi innovativi in materia di protezione ambientale e cooperazione internazionale che avevano caratterizzato il famoso vertice di 20 anni prima sempre a Rio de Janeiro. Proprio nella città brasiliana, infatti, si tenne nel mese di giugno del 2012, la "United Nations Conference on Sustainable Development", nota anche come "Conferenza Rio20" con l'obiettivo di rinnovare l'impegno politico per lo sviluppo sostenibile, verificare lo stato di attuazione degli impegni internazionali assunti negli ultimi due decenni, e cercare di convogliare gli sforzi dei governi e dell'intera società civile verso obiettivi comuni e verso le nuove sfide da affrontare.

Dopo due anni di intensi e difficili negoziati, il vertice si è concluso con un documento di natura principalmente programmatica, intitolato "The Future We Want", che ha avviato numerosi processi internazionali e nazionali su temi considerati cruciali per il futuro del Pianeta. Tra questi compare, in primo luogo, il processo di definizione di nuovi Obiettivi globali per lo Sviluppo Sostenibile, e la creazione di un Foro Politico di Alto livello sullo Sviluppo Sostenibile.

La Conferenza si concentrò su due temi principali: da un lato la "green economy", intesa come un nuovo paradigma economico che cerchi di alleviare minacce globali come il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, la desertificazione, l'esaurimento delle risorse naturali, e al tempo stesso promuovere il benessere sociale ed economico delle popolazioni e ridurre la povertà, e dall'altro la definizione di un sistema di governance globale per lo sviluppo sostenibile, che includa tutte le istituzioni a livello internazionale che si occupano di questo tema.

Nel settembre 2015 a New York, nel corso dello “United Nations Sustainable Development Summit”, fu adottato da parte di più di 150 leader mondiali il Documento “Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development”, un quadro di riferimento universale per aiutare tutti i Paesi a eliminare la povertà e a conseguire uno sviluppo sostenibile entro il 2030. Primo accordo globale che definisce un programma d’azione universale ed esauriente, l’Agenda 2030 comprende anche i 17 nuovi “Sustainable Development Goals” e i 169 target specifici associati, che incidono sulle politiche nazionali, e che richiedono per la loro realizzazione la mobilitazione di tutti i Paesi e le parti interessate. L’adozione dell’Agenda 2030 ha segnato il culmine di un processo triennale inclusivo, caratterizzato da una partecipazione senza precedenti della società civile e di altri attori interessati.

Il progetto di documento finale evidenzia l’eliminazione della povertà come l’obiettivo generale della nuova Agenda per lo Sviluppo, focalizzandosi sull’integrazione economica e sulle dimensioni sociali ed ambientali dello sviluppo. I 17 “Sustainable Development Goals” mirano ad affrontare gli ostacoli sistemici allo sviluppo sostenibile, come l’ineguaglianza, i sistemi di produzione e consumo non sostenibili, le infrastrutture inadeguate, la mancanza di occupazioni dignitose, le disegualianze di genere e le difficoltà di accesso al sistema di giustizia. La dimensione ambientale dello sviluppo sostenibile, invece, è coperta dalle misure riguardanti la gestione sostenibile degli oceani e delle risorse marine, la lotta alla desertificazione e al degrado del suolo, la salvaguardia delle foreste e della biodiversità, la disponibilità di servizi energetici accessibili e puliti, l’accesso all’acqua potabile ed ai servizi sanitari di base, e la gestione sostenibile delle città e degli insediamenti umani. Gli strumenti di attuazione previsti si concentrano sulle risorse finanziarie e tecnologiche, e sullo sviluppo di nuove capacità produttive.

Ultima tappa di questo lungo percorso attraverso i momenti più significativi che hanno segnato l’evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile e della cooperazione internazionale in materia ambientale è rappresentata dal recente vertice sui cambiamenti climatici, la Ventunesima Conferenza delle Parti dell’U.N.F.C.C.C., che si è tenuta a Parigi, in Francia, dal 30 novembre al 12 dicembre del 2015. L’obiettivo della Conferenza fu quello di concludere, per la prima volta in oltre venti anni di mediazione da parte dell’O.N.U., un accordo vincolante e universale sul clima,

accettato da tutti gli Stati. La Conferenza negoziò il “Paris Agreement”, il Documento conclusivo del vertice sulla riduzione dei cambiamenti climatici, il cui testo rappresenta il consenso dei delegati delle 196 parti partecipanti. Dieci anni dopo la Conferenza di Rio de Janeiro, la U.N.C.S.D. decise di convocare un nuovo vertice mondiale per fare il punto sulla situazione relativa alla protezione ambientale e allo sviluppo sostenibile.

Il paragrafo appena concluso ha cercato di sintetizzare le principali tappe istituzionali nella realizzazione dello sviluppo sostenibile attraverso un’analisi dei documenti che hanno contribuito alla nascita di tale concetto, non semplice da definire ma al quale cercherò di attribuire un significato nel prossimo paragrafo.

1.3. Significato di sostenibilità

“Come per libertà, giustizia e democrazia, la sostenibilità non ha un unico significato riconosciuto. Cambia di significato a seconda delle diverse ideologie e dei vari programmi promossi da differenti valori, conoscenze e filosofie”.

(Huckle et al., 1996)

Dopo aver cercato di definire la linea evolutiva del concetto di sviluppo sostenibile attraverso le principali tappe che si sono succedute fino ad oggi, è necessario chiarire meglio cosa si intende con il termine sostenibilità. Offrire una definizione esaustiva e condivisa di questo concetto è un’operazione tutt’altro che semplice, per la molteplicità di sfumature diverse che il termine può assumere e per gli approcci differenti di analisi che le varie discipline hanno proposto. Il concetto di sviluppo sostenibile è in continua evoluzione e i rapporti umani con l’ambiente sono estremamente complessi e dinamici (Scott, Gough, 2003). Il concetto di sviluppo sostenibile soffre oggi di un’ambiguità concettuale cui vanno soggetti tutti i costrutti complessi che vengono applicati indiscriminatamente a situazioni reali (Luppi, 2013).

In letteratura i termini “sostenibilità” e “sviluppo sostenibile” sono solitamente utilizzati in modo intercambiabile; tuttavia, secondo alcuni studiosi, ciò non è appropriato.

“La sostenibilità è l’obiettivo o il traguardo finale. Ciò che definisce esattamente gli elementi costitutivi di cosa è sostenibile (che si tratti della società, del disboscamento, della pesca ecc.), è dettato dalla scienza ma, in via definitiva, dipende anche da valori personali e da visioni del mondo differenti. Per raggiungere uno stato di sostenibilità ambientale occorre stabilire un quadro generale e sviluppare un processo. Occorre soddisfare alcune condizioni e compiere alcuni passi nella transizione verso la sostenibilità. Il quadro generale dello sviluppo sostenibile è il mezzo per raggiungere la sostenibilità. Quindi, in breve, la sostenibilità si riferisce all’obiettivo, e lo sviluppo sostenibile è il percorso e il quadro per raggiungerlo.” (Harding, 1998, p. 18.)

L’aggettivo sostenibile deriva etimologicamente dal verbo latino “sustinere” che letteralmente si può tradurre con “sostenere”. Il significato ricorda un’idea di stabilità ed equilibrio, un tentativo di creare fondamenta robuste per permettere il mantenersi nel tempo di qualcosa, senza che perda o veda modificare le sue intrinseche caratteristiche e proprietà, un rimando al concetto di “reggere, tenere su, non lasciar cadere [...] far sì che una certa cosa duri o sussista» ma anche quello di «addossarsi, portare con sé, farsi carico, assumere su di sé l’impegno” (Zupi 2014).

Il termine sviluppo sembra aver origine dal verbo latino “volvere” che letteralmente si può tradurre con “far girare”. In questo caso il significato rimanda, invece, ad un’idea di movimento nello spazio e nel tempo, ad un senso di cambiamento ed evoluzione di una certa condizione. Intrinsecamente, il termine sviluppo rimanda ad un’accezione positiva di miglioramento, di progresso, indicando un cambiamento verso una situazione preferibile a quella presente, che porti delle trasformazioni positive a coloro che la vivono.

Etimologicamente, dunque, la locuzione “sviluppo sostenibile” potrebbe essere considerata un ossimoro, cioè l’accostamento di due termini che esprimono concetti contrari, con un effetto di apparente paradosso. Tuttavia, questo conflitto tra i due termini ha portato ad un’idea di miglioramento che mantiene però nel tempo le condizioni che consentono tale cambiamento. Il significato di sviluppo sostenibile dovrebbe essere, dunque, quello di migliorare la qualità della vita o il benessere in modo durevole nel tempo. La definizione più emblematica, diffusa e condivisa in letteratura è quella enunciata dalla W.C.E.D. nel Rapporto Brundtland del 1987:

“l’umanità ha la possibilità di rendere sostenibile lo sviluppo, cioè di far sì che esso soddisfi i bisogni delle generazioni presenti, senza compromettere la possibilità di soddisfacimento dei bisogni di quelle future” (W.C.E.D., 1987, p. 43).

A questa va aggiunta l’accezione più strettamente ecologica, ben sintetizzata dalla formula apparsa nel 1991 nel rapporto congiunto dell’I.U.C.N., dell’U.N.E.P. e del W.W.F. *“Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living”*, che fornì un’ulteriore definizione dello sviluppo sostenibile inteso come *“il soddisfacimento della qualità della vita, mantenendosi entro i limiti della capacità di carico degli ecosistemi che ci sostengono”*. (IUCN/UNEP/WWF, 1991, p. 10.)

Secondo questa definizione lo sviluppo sostenibile è una particolare forma di crescita economica adatta a soddisfare le esigenze delle nostre società in termini di benessere a breve, medio e soprattutto lungo periodo. Nonostante la mancanza di un’interpretazione uniforme del concetto, è opinione comune che la multidimensionalità della sostenibilità comprenda il raggiungimento di obiettivi economici e, allo stesso tempo, ambientali e sociali. Il conseguimento della sostenibilità ambientale ed economica deve procedere congiuntamente a quella sociale e l’una non può essere raggiunta a discapito delle altre.

Appare indispensabile, pertanto, garantire uno sviluppo economico compatibile con l’equità sociale e la capacità delle risorse naturali di riprodursi in maniera indefinita, nel rispetto della cosiddetta regola dell’equilibrio delle tre “E”: Ecologia, Equità, Economia. La necessità di sviluppare una maggiore etica di responsabilità funzionale allo sviluppo sostenibile è realizzabile solo attraverso un processo lento e faticoso di cambiamento culturale. La visione di una sostenibilità socioculturale si fonda sulla diffusione silenziosa di nuovi valori post-materialisti basati sul rispetto dell’ambiente, sull’efficienza sociale e sostenibile, di solidarietà sociale. *“Ciò significa puntare sul superamento sia del razionalismo utilitaristico finalizzato unicamente alla crescita materiale, al profitto, al potere, alla carriera ecc. sia di un certo ambientalismo relativamente indifferente ai costi sociali ed economici della sostenibilità. Quanto al primo avversario occorre però essere realistici e consapevoli di quanto ancora la cultura della crescita materiale sia oggi pervasiva. [...]”* (Davico 2012, pp.82).

La sostenibilità è da intendersi non come uno stato o una visione immutabile, ma piuttosto come un processo continuo di ricerca di un equilibrio che è dinamico, in quanto continuamente rimesso in discussione dalle pressioni provenienti dal tentativo di raggiungere obiettivi molteplici, eterogenei e, a volte, addirittura conflittuali. Tuttavia, appare fondamentale evidenziare come tali dimensioni siano strettamente interrelate tra loro da una molteplicità di connessioni e, pertanto, non devono essere considerate come elementi indipendenti, ma devono essere analizzate in una visione sistemica, quali elementi che insieme contribuiscono al raggiungimento di un fine comune. Ciò significa che ogni intervento di programmazione deve tenere conto delle reciproche interrelazioni.

1.4. Dimensioni della sostenibilità

Uno sviluppo sostenibile non si limita solo agli aspetti ecologici ma comprende anche una dimensione sociale e una dimensione economica alle quali aggiungerò, secondo il mio punto di vista, una dimensione temporale.

Queste dimensioni sono strettamente legate l'una all'altra e interagiscono tra loro. Quando un fattore agisce ad esempio su una certa dimensione, la sua azione avrà ricadute positive o negative sulle altre dimensioni. Questi effetti sono valutati attraverso degli indicatori. I metodi di misurazione sono però controversi, poiché alcuni aspetti sono solo difficilmente quantificabili. Non è possibile distinguere chiaramente le dimensioni perché in parte si sovrappongono e hanno punti di intersezione comuni.

1.4.1. Dimensione economica

L'efficienza economica rappresenta la capacità di un sistema economico di generare una crescita duratura degli indicatori economici, cioè generare reddito e lavoro per il sostentamento delle popolazioni.

Nell'ottica dello sviluppo sostenibile, l'efficienza economica va intesa in senso ecologico, cioè considerando non soltanto i costi ed i vantaggi immediatamente connessi all'uso delle risorse e dell'ambiente, ma anche quelli di lungo periodo. In altre parole, è efficiente un sistema economico che garantisce il massimo della produzione e di consumi compatibilmente con gli equilibri ecologici, permettendo di mantenere nel tempo questa potenzialità. Al contrario è considerato inefficiente un

sistema economico che produce in perdita, ossia che dà profitti distruggendo progressivamente le risorse della Terra. Soltanto un utilizzo sostenibile e rispettoso dei fattori di produzione lavoro, territorio e capitale permette di preservare, a lungo termine, la capacità d'azione dell'economia. Lo sviluppo sostenibile è alla base dell'attività delle imprese ed è la chiave del loro successo economico a lungo termine. Nelle imprese lungimiranti, la ricerca di un alto rendimento a breve termine sul capitale investito non è l'unico scopo. È anche nel loro interesse poter contare su collaboratori soddisfatti, in buona salute e ben formati. Questi ultimi tendono ad essere maggiormente produttivi e più disposti a rimanere in azienda. Inoltre, le imprese hanno bisogno di un ambiente intatto in grado di fornire loro le risorse naturali indispensabili alle loro attività anche in futuro. Inoltre, le soluzioni imprenditoriali svolgono un ruolo decisivo nel superare le sfide ecologiche e sociali.

1.4.2. Dimensione ambientale

Sostenibilità in termini ambientale significa saper mantenere nel tempo qualità e riproducibilità delle risorse naturali, preservare la diversità biologica e garantire l'interezza degli ecosistemi. Si fa riferimento alla capacità di mantenere nel tempo tre funzioni dell'ambiente, la funzione di:

- distributore di risorse naturali;
- di contenitore di rifiuti;
- di fornitore delle condizioni necessarie al mantenimento della vita.

Questa dimensione richiede consapevolezza delle risorse naturali, della fragilità dell'ambiente e dell'impatto che hanno su di esso le attività e le decisioni umane, poiché solo con un'oculata gestione delle risorse attuali è possibile garantire alle generazioni future la possibilità di soddisfare i propri bisogni. Proprio per questo condizione essenziale per la sostenibilità è la conservazione dello stock di risorse costituenti il capitale naturale di cui dispone l'attuale generazione e da cui consegue il livello di benessere. La sostenibilità ecologica o ambientale implica che la produzione di ricchezza non avvenga a danno del sistema che supporta la varietà della vita, ma che si introducano dei vincoli alle trasformazioni e che venga ricercata e rispettata la capacità di carico dei sistemi ambientali

1.4.3. Dimensione sociale e culturale

La difficoltà a concettualizzare questa dimensione della sostenibilità deriva anche dal fatto che risulta più complesso definire gli indicatori e misurare gli elementi riguardanti gli aspetti sociali dello sviluppo, rispetto a quelli che concernono la crescita economica o gli impatti sugli ecosistemi naturali. Provare a definire la sostenibilità sociale dello sviluppo, significa indagare non solo le caratteristiche strutturali di una società, ma anche l'intero processo mediante il quale essa gestisce le condizioni materiali per la sua riproduzione, inclusi i principi sociali, economici, politici e culturali che guidano la distribuzione delle risorse naturali. Generalmente, nell'ambito della letteratura sullo sviluppo sostenibile, la sostenibilità sociale viene considerata come il raggiungimento di sempre più elevati standard di vita per una crescente parte di popolazione, senza compromettere la stabilità degli ecosistemi né la riproducibilità delle risorse naturali. Partendo dalla definizione di sviluppo sostenibile presente nel Rapporto Brundtland e dai principi elencati nella Dichiarazione di Rio de Janeiro del 1992, dunque, la definizione di sostenibilità può essere arricchita da un altro obiettivo socialmente desiderabile: l'equità sociale. Il concetto di equità sociale va riferito a due scale temporali, quella intragenerazionale, ovvero all'interno di ogni comunità umana in un determinato momento storico, e quella intergenerazionale, cioè riferita alle generazioni future. L'equità intra-generazionale implica parità di accesso alle risorse ambientali, economiche, sociali e culturali da parte di tutti i cittadini del Pianeta, con particolare riferimento ai soggetti più svantaggiati, ai quali va riservata particolare attenzione nelle politiche di sviluppo. La sostenibilità sociale si basa quindi sul concetto di equità sociale come principio etico, in quanto non può esistere sviluppo in presenza di disuguaglianze nella distribuzione del reddito e nelle condizioni di vita. Può essere definita come la capacità di garantire condizioni minime di benessere umano e pari opportunità di soddisfare i propri bisogni, equamente distribuite per luogo geografico, per strati sociali, per genere e per età. L'equità intergenerazionale implica, invece, pari opportunità fra successive generazioni, e consiste nel gestire gli effetti dell'industrializzazione e, più in generale, gli impatti delle attività umane, senza precludere alle generazioni future la fruizione dell'ecosistema e delle sue risorse, nei modi e nella misura in cui ne fruiscono le presenti generazioni.

1.4.4. Dimensione temporale

Una quarta dimensione che, a mio avviso, potrebbe essere identificata e che rappresenta l'aspetto più evidente dalla definizione emergente dal Rapporto Brundtland è proprio quella temporale. Il rimando alle generazioni future richiama l'attenzione non solo sulla generazione presente ma anche su quelle successive, espandendo l'orizzonte temporale di pianificazione e valutazione. Ronchi (2000,2003), infatti, sostiene che la nozione di sviluppo sostenibile inserisce la variabile tempo imponendo una riflessione sugli impatti futuri delle scelte presenti e portando all'attenzione collettiva l'imperativo dell'equilibrio conservativo.

Da queste considerazioni deriva l'avversione al rischio insita nel concetto di sostenibilità, che consiste nell'evitare, per quanto possibile, le conseguenze sgradevoli che si potrebbero verificare nel futuro, adottando un atteggiamento preventivo e di attualizzazione dei problemi, senza demandare le scelte ai posteri. Strettamente connesso a queste considerazioni sulle conseguenze per le generazioni future delle scelte attuali, è il principio di precauzione, sviluppatosi negli stessi anni in cui cresceva il dibattito sullo sviluppo sostenibile. Con principio di precauzione si intende una politica di condotta cautelativa per quanto riguarda le decisioni politiche ed economiche sulla gestione delle questioni scientificamente controverse.

La definizione più diffusa di tale principio è senza dubbio quella contenuta nel principio della "Dichiarazione di Rio de Janeiro su ambiente e sviluppo": "Al fine di proteggere l'ambiente, un approccio cautelativo dovrebbe essere ampiamente utilizzato dagli Stati in funzione delle proprie capacità. In caso di rischio di danno grave o irreversibile, l'assenza di una piena certezza scientifica non deve costituire un motivo per differire l'adozione di misure adeguate ed effettive, anche in rapporto ai costi, dirette a prevenire il degrado ambientale". (U.N., 1992c, p. 3)

Il principio di precauzione viene definito come una strategia di gestione del rischio nei casi in cui si evidenzino indizi di effetti negativi sull'ambiente o sulla salute degli esseri umani, degli animali e delle piante, ma i dati disponibili non consentano una valutazione completa di tale rischio.

Promuovere lo sviluppo sostenibile significa ricercare l'equilibrio fra queste diverse componenti e rivolgere un'attenzione in egual misura ai bisogni economici, sociali ed ambientale.

1.5. Agenda 2030

Come riportato precedentemente l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. L'Agenda 2030 è una pietra angolare per lo sviluppo sostenibile e rappresenta il nuovo quadro di riferimento globale per l'impegno nazionale e internazionale teso a trovare soluzioni comuni alle grandi sfide del pianeta,

La sostenibilità si è dimostrata essere una questione che va oltre l'aspetto puramente ambientale, infatti, a distanza di diversi anni sottoscrizione dell'Agenda 2030, vi è la consapevolezza della necessità di un approccio integrato e di misure concrete. Questo documento appresenta un programma d'azione per le Persone, il Pianeta e la Prosperità, Pace e Partnership- e nasce dalla critica nei confronti dei modelli di sviluppo insostenibili dell'epoca, mira a realizzare pienamente i diritti umani di tutti e bilancia le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale

Ai fini di un possibile cambiamento del paradigma socioeconomico è necessaria la messa in atto dell'Agenda 2030 attraverso un forte coinvolgimento di tutte le componenti della società. Gli obiettivi in essa enunciati non si prefigurano come la risoluzione completa di tutti i problemi ma sicuramente costituiscono una buona base da cui partire per dar vita ad un mondo diverso sostenibile dal punto di vista ambientale, economico e sociale. Questi obiettivi hanno una validità a livello mondiale e quindi coinvolgono tutti i paesi, tutte le società, dai privati al settore pubblico, e si riferiscono ad un insieme di questioni importanti per lo sviluppo che considerano in maniera equilibrata quelle che sono le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (economica, sociale ed ecologica) e si pongono come obiettivo di sconfiggere la povertà, l'ineguaglianza, affrontare i cambiamenti climatici e costruire società che rispettano i diritti umani.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS



Figura 1: 17 Obiettivi dello sviluppo sostenibile

(https://www.google.com/search?q=immagini+17+obiettivi+agenda+2030&sxsrf=A0aemvK4NghBPjdzvluQRyOgGf8ZmWYGQ:1637079453532&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiLraapJ30AhUfhf0HHRTDXyQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgcr=npfw8jtH3j6KHM)

- + **Obiettivo 1: Sconfiggere la povertà:** la povertà va ben oltre la sola mancanza di guadagno e di risorse per assicurarsi da vivere in maniera sostenibile. Tra le sue manifestazioni c'è la fame e la malnutrizione, l'accesso limitato all'istruzione e agli altri servizi di base, la discriminazione e l'esclusione sociale, così come la mancanza di partecipazione nei processi decisionali. La crescita economica deve essere inclusiva, allo scopo di creare posti di lavoro sostenibili e di promuovere l'uguaglianza.;

- + **Obiettivo 2: Sconfiggere la fame:** è giunto il momento di ri-considerare come coltiviamo, condividiamo e consumiamo il cibo. Se gestite bene, l'agricoltura, la silvicoltura e la pesca possono offrire cibo nutriente per tutti e

generare redditi adeguati, sostenendo uno sviluppo rurale incentrato sulle persone e proteggendo l'ambiente allo stesso tempo. Tuttavia, al giorno d'oggi, i nostri suoli, fiumi, oceani, foreste e la nostra biodiversità si stanno degradando rapidamente. Il cambio climatico sta esercitando pressioni crescenti sulle risorse dalle quali dipendiamo, aumentando i rischi associati a disastri ambientali, come siccità e alluvioni.;

✚ **Obiettivo 3: Salute e Benessere:** per raggiungere lo sviluppo sostenibile è fondamentale garantire una vita sana e promuovere il benessere di tutti a tutte le età. Sono necessari molti sforzi per sradicare completamente un'ampia varietà di malattie e affrontare numerose e diverse questioni relative alla salute, siano esse recenti o persistenti nel tempo;

✚ **Obiettivo 4: Istruzione di qualità:** un'istruzione di qualità è la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile. Sono stati ottenuti risultati importanti per quanto riguarda l'incremento dell'accesso all'istruzione a tutti i livelli e l'incremento dei livelli di iscrizione nelle scuole, soprattutto per donne e ragazze. Il livello base di alfabetizzazione è migliorato in maniera significativa, ma è necessario raddoppiare gli sforzi per ottenere risultati ancora migliori verso il raggiungimento degli obiettivi per l'istruzione universale. Per esempio, a livello mondiale è stata raggiunta l'uguaglianza tra bambine e bambini nell'istruzione primaria, ma pochi Paesi hanno raggiunto questo risultato a tutti i livelli educativi;

✚ **Obiettivo 5: Parità di genere:** mentre il mondo ha fatto progressi nella parità di genere e nell'emancipazione delle donne attraverso gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (tra cui la parità di accesso all'istruzione primaria per ragazzi e ragazze), donne e ragazze continuano a subire discriminazioni e violenze in ogni parte del mondo. La parità di genere non è solo un diritto umano fondamentale, ma la condizione necessaria per un mondo prospero, sostenibile e in pace. Garantire alle donne e alle ragazze parità di accesso all'istruzione, alle cure mediche, a un lavoro dignitoso, così come la rappresentanza nei processi decisionali, politici ed economici, promuoverà economie sostenibili, di cui potranno beneficiare le società e l'umanità intera;

- ✚ **Obiettivo 6: Acqua pulita e servizi igienico-sanitari:** avere accesso ad acqua pulita sufficiente è un aspetto essenziale del mondo in cui vogliamo vivere. Il nostro pianeta possiede sufficiente acqua potabile per raggiungere questo obiettivo. Ma a causa di infrastrutture scadenti o cattiva gestione economica, ogni anno milioni di persone, di cui la gran parte bambini, muoiono per malattie dovute ad approvvigionamento d'acqua, servizi sanitari e livelli d'igiene inadeguati. Entro il 2050 è probabile che almeno una persona su quattro sia colpita da carenza duratura o ricorrente di acqua potabile.;
- ✚ **Obiettivo 7: Energia pulita e accessibile:** l'energia è un elemento centrale per quasi tutte le sfide e le opportunità più importanti che il mondo si trova oggi ad affrontare. Che sia per lavoro, sicurezza, cambiamento climatico, produzione alimentare o aumento dei redditi, l'accesso all'energia è essenziale. L'energia sostenibile è un'opportunità - trasforma la vita, l'economia e il pianeta.;
- ✚ **Obiettivo 8: Lavoro dignitoso e crescita economica:** più o meno la metà della popolazione mondiale vive ancora con l'equivalente di circa due dollari al giorno. In molti luoghi, avere un lavoro non garantisce la possibilità di sottrarsi alla povertà. Questo progresso lento e disuguale richiede di riconsiderare e riorganizzare le nostre politiche economiche e sociali tese all'eliminazione della povertà. Una prolungata mancanza di opportunità di lavoro dignitose, investimenti insufficienti e sottoconsumo portano a un'erosione del contratto sociale di base a fondamento delle società democratiche, secondo cui tutti dobbiamo contribuire al progresso. La creazione di posti di lavoro di qualità resta una delle maggiori sfide per quasi tutte le economie. Una crescita economica sostenibile richiederà alle società di creare condizioni che permettano alle persone di avere posti di lavoro di qualità, che stimolino le economie e al tempo stesso non danneggino l'ambiente. Inoltre, sono necessarie opportunità di lavoro e condizioni di lavoro dignitose per l'intera popolazione in età lavorativa;
- ✚ **Obiettivo 9: Imprese, innovazione e infrastrutture:** gli investimenti in infrastrutture – trasporti, irrigazione, energia e tecnologie dell'informazione e

della comunicazione – sono cruciali per realizzare lo sviluppo sostenibile e per rafforzare le capacità delle comunità in molti Paesi. Il progresso tecnologico è alla base degli sforzi per raggiungere obiettivi legati all’ambiente, come l’aumento delle risorse e l’efficienza energetica. Senza tecnologia e innovazione, non vi sarà industrializzazione, e senza industrializzazione non vi sarà sviluppo;

✚ **Obiettivo 10: Ridurre le disuguaglianze:** la comunità internazionale ha fatto progressi significativi per sottrarre le persone alla povertà. Le nazioni più vulnerabili - i Paesi meno sviluppati, i Paesi in via di sviluppo senza sbocco sul mare e i piccoli stati insulari in via di sviluppo - continuano a farsi strada per ridurre la povertà. Tuttavia, l’ineguaglianza persiste e rimangono grandi disparità di accesso alla sanità, all’educazione e ad altri servizi. Inoltre, mentre la disparità di reddito tra i diversi Paesi sembrerebbe essersi ridotta, la disparità all’interno dei Paesi è aumentata;

✚ **Obiettivo 11: Città e comunità sostenibili:** le città sono centri per nuove idee, per il commercio, la cultura, la scienza, la produttività, lo sviluppo sociale e molto altro. Nel migliore dei casi le città hanno permesso alle persone di migliorare la loro condizione sociale ed economica. Tuttavia, persistono molte sfide per mantenere i centri urbani come luoghi di lavoro e prosperità, e che allo stesso tempo non danneggino il territorio e le risorse. Le sfide poste dall’ambiente urbano includono il traffico, la mancanza di fondi per fornire i servizi di base, la scarsità di alloggi adeguati, il degrado delle infrastrutture. Le sfide che le città affrontano possono essere vinte in modo da permettere loro di continuare a prosperare e crescere, migliorando l’utilizzo delle risorse e riducendo l’inquinamento e la povertà. Il futuro che vogliamo include città che offrano opportunità per tutti, con accesso ai servizi di base, all’energia, all’alloggio, ai trasporti e molto altro;

✚ **Obiettivo 12: Consumo e produzione responsabili:** il consumo e la produzione sostenibile puntano a “fare di più e meglio con meno”, aumentando i benefici in termini di benessere tratti dalle attività economiche, attraverso la

riduzione dell'impiego di risorse, del degrado e dell'inquinamento nell'intero ciclo produttivo, migliorando così la qualità della vita.;

✚ **Obiettivo 13: Lotta contro il cambiamento climatico:** il cambiamento climatico interessa i Paesi di tutti i continenti. Le persone stanno sperimentando gli impatti significativi del cambiamento climatico, quali ad esempio il mutamento delle condizioni meteorologiche, l'innalzamento del livello del mare e altri fenomeni meteorologici ancora più estremi. Le emissioni di gas a effetto serra, derivanti dalle attività umane, sono la forza trainante del cambiamento climatico e continuano ad aumentare. Attualmente sono al loro livello più alto nella storia. Se non si prendono provvedimenti, si prevede che la temperatura media della superficie terrestre aumenterà, nel corso del XXI secolo di 3°;

✚ **Obiettivo 14: Vita sott'acqua:** gli oceani del mondo - la loro temperatura, la loro composizione chimica, le loro correnti e la loro vita - influenzano i sistemi globali che rendono la Terra un luogo vivibile per il genere umano. L'acqua piovana, l'acqua che beviamo, il meteo, il clima, le nostre coste, molto del nostro cibo e persino l'ossigeno presente nell'aria che respiriamo sono elementi in definitiva forniti e regolati dal mare. Nel corso della storia, gli oceani e i mari sono stati e continuano ad essere canali vitali per il commercio ed il trasporto;

✚ **Obiettivo 15: Vita sulla Terra:** le foreste coprono il 30% della superficie terrestre e, oltre a offrire cibo sicuro e riparo a centinaia di specie viventi, esse sono essenziali per il contrasto al cambiamento climatico, e la protezione della biodiversità e delle dimore delle popolazioni indigene. Tredici milioni di ettari di foreste vanno perse ogni anno, mentre il persistente deterioramento dei terreni ha portato alla desertificazione di 3,6 miliardi di ettari.;

✚ **Obiettivo 16: Pace, giustizia e istituzioni solide:** questo obiettivo è dedicato alla promozione di società pacifiche ed inclusive ai fini dello sviluppo sostenibile, e si propone inoltre di fornire l'accesso universale alla giustizia, e di costruire istituzioni responsabili ed efficaci a tutti i livelli;

✚ **Obiettivo 17: Partnership per gli obiettivi:** per avere successo, l'agenda per lo sviluppo sostenibile richiede partenariati tra governi, settore privato e società civile. Queste collaborazioni inclusive, costruite su principi e valori, su una visione comune e su obiettivi condivisi, che mettano al centro le persone e il pianeta, sono necessarie a livello globale, regionale, nazionale e locale. È necessaria un'azione urgente per mobilitare, reindirizzare e liberare il potere trasformativo di migliaia di miliardi di dollari di risorse private per realizzare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Investimenti a lungo termine, ivi compresi gli investimenti diretti esteri, sono necessari nei settori chiave, soprattutto nei Paesi di sviluppo. Tali settori comprendono l'energia sostenibile, le infrastrutture e i trasporti, così come le tecnologie di informazione e comunicazione. Il settore pubblico avrà bisogno di stabilire una direzione chiara. I sistemi di revisione e di monitoraggio, i regolamenti e le strutture di incentivi che permettono tali investimenti devono essere riorganizzati al fine di attrarre gli investimenti e rafforzare lo sviluppo sostenibile. I meccanismi nazionali di controllo come le istituzioni supreme di revisione e le funzioni di supervisione delle legislature dovrebbero essere rafforzate.

Questi obiettivi, a loro volta, possono essere sintetizzati in quelle che vengono definite le **cinque P**:

- **Persone:** eliminare fame e povertà in tutte le forme garantendo dignità e uguaglianza;
- **Prosperità:** garantire vite prospere in armonia con la natura;
- **Pace:** promuovere società pacifiche, giuste e inclusive;
- **Partnership:** implementare l'agenda attraverso solide partnership;
- **Pianeta:** proteggere le risorse naturali e il clima del pianeta per le generazioni future.

Tutti i Paesi sono invitati, quindi, ad impegnarsi nel definire una propria strategia di sviluppo sostenibile che permetta di raggiungere gli obiettivi stabiliti, comunicando i risultati ottenuti all'interno di un processo coordinato dall'Onu. Ogni paese riceve, ogni anno, una valutazione attraverso l'attività

dell'High-Level Political Forum (HLPF) che si occupa, appunto, di valutare i progressi di ciascun Paese, ed inoltre ogni quattro anni si svolge un dibattito sull'attuazione dell'Agenda 2030 con la presenza dei Capi di Stato e di Governo. Anche l'Unione Europea è impegnata in questo progetto, compreso quindi il nostro paese.

Definire degli obiettivi, infatti, implica la necessità di misurare l'efficacia delle azioni messe in atto per ottenerli. L'esigenza di misurare le performance ambientali delle aziende ha trovato forma organica all'inizio degli anni '90, quando sono stati individuati i primi indici di sostenibilità ambientale riconosciuti a livello internazionale. Questi possono essere raggruppati in diverse tipologie, in particolare:

- indicatori descrittivi: descrivono la situazione reale riguardo ai problemi ambientali e sono espressi in unità fisiche (ad esempio tonnellate di emissioni di CO₂);
- indicatori di prestazione o di efficacia: rapporto tra un risultato raggiunto e un obiettivo prestabilito in termini di politica ambientale (percentuale di rifiuti raccolti in modo differenziato/obiettivo di raccolta differenziata);
- indicatori di efficienza: rapporto tra un risultato ambientale raggiunto e le risorse economiche impiegate per raggiungerlo (riduzione delle emissioni atmosferiche/costo degli interventi strutturali e/o gestionali);
- indicatori del benessere totale, che misurano la sostenibilità totale (ad esempio l'impronta ecologica).

Includere nelle strategie di crescita la sostenibilità rappresenta oggi un vantaggio competitivo: un business che mette al centro delle proprie scelte la sostenibilità ambientale, sociale ed economica viene considerato più affidabile, meno rischioso e quindi in grado di produrre valore nel lungo periodo.

Ma in che modo noi possiamo contribuire alla sostenibilità ambientale e ridurre l'impatto del nostro stile di vita sul Pianeta?

La risposta è la messa in atto di un modello di sviluppo in grado di mantenere l'equilibrio tra rispetto dell'ambiente e progresso socioeconomico, attraverso strategie di lungo periodo, come:

- riconoscere il valore intrinseco delle risorse ambientali;
- tutelare la biodiversità delle specie e della dimensione ecologica;
- proteggere la salute degli ecosistemi produttivi, come terreni agricoli e allevamenti, rendendoli sostenibili;
- favorire la transizione energetica utilizzando fonti di energia rinnovabile;
- ideare prodotti, beni e servizi attraverso una progettazione basata sull'attenzione all'ambiente con l'eco-design;
- mitigare gli effetti del cambiamento climatico.

1.5.1. Applicazione agenda in Italia

Una peculiarità dell'Agenda 2030, come sopraccitato, è l'universalità; quindi, ogni Paese è tenuto ad allinearsi con una propria strategia. In Italia il percorso rivolto al raggiungimento degli obiettivi è guidato dalla Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile.

In Italia è stata istituita la Cabina di regia “Benessere in Italia”, un organo della Presidenza del Consiglio con il compito di coordinare, monitorare, misurare e migliorare le politiche di tutti i Ministeri nel segno del benessere dei cittadini, un aiuto sicuramente verso la promozione di un benessere equo e sostenibile definendo nuovi approcci e nuove politiche. Quindi, non solo i governi hanno iniziato a adottare normative di salvaguardia e strumenti per valutare l'impatto delle attività industriali e di produzione di beni e servizi, ma anche le aziende e i singoli cittadini hanno iniziato a fare la propria parte. In particolare, le filiere produttive hanno consolidato l'adozione di politiche ambientali che si traducono in esempi di sostenibilità ambientale sempre più diffusi, come:

- adozione delle migliori tecnologie e pratiche sulla base dei principi dell'economia circolare;
- conservazione e tutela del territorio e della biodiversità;

- promozione delle fonti di energia rinnovabile e impiego efficiente delle risorse;
- riciclo e gestione ottimale dei rifiuti;
- promozione della mobilità sostenibile;
- sviluppo di tecnologie innovative per l'ambiente.

Portavoce in Italia dell'Agenda 2030 è stata l'ASVIS, l'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile. Nata il 3 febbraio 2016, lanciata dalla Fondazione Unipolis e dall'Università di Roma "Tor Vergata" con lo scopo di far aumentare la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 e per arrivare al raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile. L'ASVIS, quindi, cerca attraverso lo sviluppo della sostenibilità a tutti i livelli, l'analisi delle implicazioni e delle opportunità per l'Italia legate all'Agenda, il contributo per la definizione di una strategia italiana mirata al conseguimento degli SDGS. Inoltre, il suo impegno si può riscontrare nell'Educazione allo sviluppo sostenibile, in quanto esplicitamente l'Agenda stessa contiene un esplicito riferimento all'assicurare un'istruzione di qualità entro il 2030 in cui tutti gli studenti acquisiscano, attraverso stili di vita sostenibili, conoscenze e competenze utili per promuovere lo sviluppo sostenibile e intende promuovere un programma di educazione per lo sviluppo sostenibile, con particolare attenzione alle giovani generazioni. Le proposte/progetti avanzate e svolte in passato e attualmente dall'ASVIS sono state numerose, tra cui il Festival dello Sviluppo Sostenibile, cioè la più grande iniziativa italiana per sensibilizzare cittadini, imprese e associazioni sui temi della sostenibilità, tra maggio e giugno di 17 giorni di durata. Un'iniziativa fondamentale è stata la stipula del Protocollo di Intesa con il Miur- Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca- della durata di tre anni, per "favorire la diffusione della cultura dello sviluppo sostenibile in vista dell'attuazione degli Obiettivi dell'Agenda 2030" (Protocollo d'intesa, 2019). Gli obiettivi di questo protocollo sono quelli di sostenere il progressivo inserimento di un'educazione allo sviluppo sostenibile per ogni grado di istruzione quindi ciò che concerne l'inserimento dell'educazione civica.

L'impegno delle Parti quindi è rivolto a:

- creazione di iniziative per la divulgazione di informazioni sul tema dello sviluppo sostenibile e gli obiettivi di sviluppo sostenibile;

- stabilire e incentivare proposte per sostenere la progettazione curricolare delle tematiche relative allo sviluppo sostenibile nella didattica;
- integrare nell'educazione civica e nei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento delle tematiche concernenti lo sviluppo sostenibile;
- inserire iniziative di sensibilizzazione e di formazione del personale scolastico sul tema dell'educazione sostenibile, nel rispetto delle competenze e delle responsabilità prestabilite dal piano nazionale della formazione dei docenti;
- incoraggiare e sostenere le reti di scopo delle istituzioni scolastiche che abbiano avanzato proposte e iniziative didattiche sull'educazione allo sviluppo sostenibile;
- sviluppare e divulgare materiali e percorsi di innovazione curricolare, valorizzando progetti già elaborati;
- riconoscere le esperienze didattico-formative delle scuole attraverso partecipazione a iniziative che possono svilupparsi con eventi relativi alla collaborazione tra il MIUR e l'ASVIS con anche soggetti terzi, come l'UNESCO.

La pandemia che, ormai, stiamo affrontando da qualche anno ha sicuramente peggiorato tutti gli indici ma vediamo nel dettaglio la situazione in Italia rispetto al raggiungimento degli obiettivi contenuti nel documento. Per quanto riguarda il livello di povertà l'Italia si trova sotto la media europea e in una posizione leggermente migliore, rispetto agli altri paesi, nella lotta alla fame con un peggioramento, però, dell'indice della buona alimentazione e, ancora oggi, si attesta come un paese con grandi diseguaglianze dove i lavoratori continuano a percepire una quota troppo bassa rispetto al valore che hanno contribuito a produrre. L'emergenza sanitaria ha invertito decenni di progressi e in Italia urge una riforma del sistema sanitario, che vive una situazione di grande difficoltà, così come il mondo della scuola sul quale, la chiusura prolungata, ha avuto un impatto negativo sia sull'apprendimento stesso ma soprattutto sullo sviluppo sociale e comportamentale dei bambini e ragazzi. L'uguaglianza di genere è purtroppo un principio ancora lontano dall'essere universale, anche se in Italia, per esempio, la presenza femminile nel mondo del

lavoro è consistente seppur sottoposta ancora a discriminazione. Senza l'impegno di tutti non saranno raggiunti obiettivi importanti come l'acqua pulita, condizione difficile da attuare in Italia poiché mancano orientamenti specifici su come destinare i finanziamenti pubblici e privati destinati a tutelare e riparare i nostri sistemi idro-geologici mentre invece per ciò che concerne l'energia pulita nel nostro Paese sono stati introdotti vari Bonus per incentivare a adottare uno stile di vita cosiddetto green. Rimane, in ogni caso, critica la situazione che vede milioni di persone morte prematuramente per cause legate all'inquinamento atmosferico con il rischio che far ripartire l'economia comporti un allentamento delle misure di contenimento delle immissioni. La temperatura del Pianeta continua a salire ed il nostro paese, negli ultimi anni, ha registrato un incremento degli eventi naturali estremi causando un grave ritardo nella gestione dei cambiamenti climatici, dimostrando anche grandi inadempienze sulla tutela dell'ambiente marino, palesando la completa assenza di un piano strategico di intervento e di misure per la tutela del nostro capitale naturale. Anche il mondo del lavoro è certamente un settore che ha risentito degli effetti negativi di questa pandemia e non richiede misure di tamponamento che non agiscono sul nostro Paese ma politiche audaci a sostegno delle imprese affinché sia possibile creare nuova manodopera, offrire formazione e sostegno alle persone più fragili. Si auspica che le misure adottate dal nostro governo a sostegno dei processi produttivi economici e sociali, aiutino a colmare i ritardi accumulati prima della pandemia. La strada verso un paese giusto, con istituzioni forti è molto lunga ancora basti pensare al tasso elevato di frodi nel nostro paese. In conclusione, l'attuazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile è costante ma fragile e necessita continuamente del contributo di ognuno di noi.

Capitolo 2

Progettazione e valutazione educativa in ottica sostenibile

2.1. Progettare in ambito educativo

Partiamo da una definizione molto generale: il progetto è sempre l'anticipazione di qualcosa che, rispetto al futuro, si ritiene possibile, cioè realizzabile (il progetto non è un'utopia), e plausibile, ossia sensato (logico, razionale) (Calvo, 1980; Bondioli, 2002). Poiché il progetto è una proiezione verso il futuro, esso 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 a riferimento; perciò, si può dire che un progetto è sempre caratterizzato da un "dover essere", da un riferimento valoriale, che persegue e cerca di attualizzare. Pertanto, un buon progetto esplicita sempre i suoi scopi, cioè il che cosa vuole perseguire, ma anche le sue ragioni, cioè il perché di ciò verso cui tende. Anche la pianificazione di azioni che traducono in modo operativo il progetto trova il suo senso ultimo all'interno di un quadro di valori.

In ogni proposta educativa è sempre necessario predisporre interventi adeguati e gradualmente per raggiungere gli obiettivi. È importante progettare percorsi a partire dalla centralità della persona, tenendo nel dovuto conto tutte le dimensioni e gli aspetti valoriali che si intendono potenziare. Una proposta centrata esclusivamente sui contenuti, sui programmi o sulle istanze dei formatori ha scarse possibilità di successo. Progettare non può ridursi ad una pratica empirica e occasionale; l'idea di progetto deve avere in sé una forte intenzionalità educativa assiologicamente connotata, in un'ottica di trasformazione, cambiamento, apertura al futuro (Birbes, 2011).

Pensare ad un'azione educativa significa, oggi, predisporre contesti di apprendimento in grado di rispondere alle diverse esigenze degli allievi, ma anche essere pronti a modificare tutte le variabili in gioco: 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 stata capace di ridimensionare la rigidità, la prescrittività e l'unicità del programma ministeriale che, per quasi tutto il Novecento, 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, quindi, dell'insegnante il centro del processo educativo. Fortunatamente, grazie ai movimenti giovanili, questo modello fu sorpassato in nome di un rinnovamento anche in ambito scolastico. La programmazione ha permesso agli insegnanti di tradurre obiettivi e contenuti stabiliti a livello nazionale nel proprio contesto di intervento, partendo dai livelli cognitivi dei loro studenti. Oggi, però, in ambito educativo sembra che il termine programmazione sia stato sostituito da quella che viene definita progettazione. Programma e progetto si pongono come profondamente diversi, in quanto il primo si riferisce all'a-priori, ponendosi come predeterminato sia nei prerequisiti sia negli obiettivi legati agli effetti che devono accadere; il secondo, al contrario, non allude a nulla di predeterminabile e prevedibile ma solo descrivibile nei suoi processi e nei suoi momenti di provvisorietà evolutiva e cognitiva. (Fornasa et al, 1989). È comunque evidente che i due termini vengano utilizzati come sinonimi poiché in ambito scolastico, a differenza di altri contesti formativi, questo concetto è stato interpretato in modo diverso. Solitamente il termine progettazione si riferisce a compiti di pianificazione attuati dai decision maker che abbiano una ricaduta positiva a livello scolastico, aziendale, sociale e individuale. Questa è infatti l'ottica di programmi, progetti e piani definiti dall'Unione Europea in ambito educativo che definiscono i programmi come orientamenti e strategie con un grado più ampio dei progetti. Il progetto, infatti, solitamente viene inteso come l'azione concreta attuata da più partener in un determinato ambito per il quale viene richiesto un finanziamento ed è caratterizzato per la sua vicinanza alle condizioni reali che lo generano. Gli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne (1991) differenziano i due termini definendo la programmazione come 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; e come progettazione l'elaborazione del lavoro quotidiano come traduzione in progetti da svolgere della

programmazione. La progettazione prevede maggiore libertà di azione seppur inserendosi all'interno di documenti nazionali, che ultimamente, vengono definiti indicazioni. Per chi progetta è importante agire secondo coordinate precise, e a tal proposito ci viene in aiuto Bochicchio, il quale individua cinque caratteristiche della progettualità educativa (Bochicchio, 2009):

- partecipazione: la progettazione deve essere partecipata cioè tener conto dei bisogni formativi degli educandi favorendo il loro coinvolgimento;
- flessibilità: deve essere dinamica e capace di adeguarsi ai bisogni degli educandi;
- concretezza: deve essere legata a problematiche reali favorendo così la loro attuazione nelle situazioni di vita;
- adeguatezza: deve perseguire obiettivi realistici in base alle conoscenze e abilità degli educandi;
- continuità: deve garantire la continuità tra i diversi livelli di istruzione per garantire uno sviluppo integrato dei percorsi di apprendimento.

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

La progettazione prevalentemente strutturata è contraddistinta da alcune caratteristiche specifiche, presenti con rilevanza diversa nei differenti servizi:

- l'analisi iniziale del setting educativo, del contesto, viene fatta solitamente una volta all'inizio dell'anno o di un periodo predefinito;
- gli obiettivi sono prestabiliti (pedagogici/generali, educativi/specifici) e vengono assunti, spesso pedissequamente, da quelli indicati nei documenti ufficiali come guida delle azioni per raggiungere gli obiettivi pedagogici/generali, educativi/specifici;
- la struttura del progetto è organica; in essa tutti gli elementi: l'organizzazione degli spazi, dei tempi, delle routine, delle esperienze ludiche, delle attività, del sistema di valutazione sono strettamente integrati e soprattutto prestabiliti;
- il percorso è sequenziale e preordinato: tutti gli elementi del progetto sono stabiliti all'origine lungo un tracciato preordinato che va dall'analisi della

situazione fino agli strumenti di valutazione; spesso una situazione di questo tipo si verifica nel momento in cui si presentano progetti per ottenere finanziamenti: il livello massimo della predeterminazione si trova nei progetti cosiddetti burocratici;

- l'uso del progetto è prevalentemente formale, per soddisfare le istanze burocratiche o dell'organizzazione istituzionale;
- gli eventuali imprevisti sono considerati elementi di disturbo da espungere e da non tenere in considerazione.

I limiti e i rischi di questo modello sono quindi da rintracciare nella rigidità eccessiva del progetto e nella scarsa o inesistente attenzione ai cambiamenti inattesi dei bambini ed agli elementi contestuali. L'imprevisto non viene riconosciuto, invece va riconosciuto, considerato, accettato o rifiutato e anche provocato.

La progettazione prevalentemente non strutturata presenta caratteristiche diverse:

- l'analisi del contesto formativo viene ripetuta in tempi diversi, più volte, poiché le caratteristiche del contesto educativo cambiano e così pure le relazioni educative: essere insieme, in gruppo e in comunità produce cambiamento;
- gli obiettivi sono molto generali, non prestabiliti se non a grandi linee; anch'essi hanno come riferimento i documenti orientativi nazionali, regionali, comunali ma li interpretano in maniera costruttiva e correlata agli ambienti specifici dove avviene l'educazione, al fine di promuovere cambiamenti;
- prevale la circolarità e/o la spirale piuttosto che la linearità di tutti gli elementi che costituiscono il contesto educativo;
- gli obiettivi possono essere rivisti, infatti una progettazione circolare o meglio ancora a spirale riflette su sé stessa, sulle procedure e sulle modalità comunicative utilizzate;
- viene riconosciuto, valorizzato, sollecitato l'imprevisto. In questo modello l'inaspettato può essere considerato oggetto di provocazione. Ciò significa esporsi al 'rischio' e alla fatica della ricerca che si fonda sempre, anche quando si lavora con bambini piccoli, su domande vere, alle quali occorre dare una o più risposte, cercando insieme.

I limiti e/o i rischi di questo modello possono essere riscontrati in una progettazione che sfuma in scelte estemporanee che, di fatto, sanciscono l'annullamento della progettazione stessa. Il nostro lavoro sta nel capire quale distanza esiste tra le teorie e la pratica nella concretezza del divenire educativo. Su questo punto l'esperienza e le riflessioni dei coordinatori, assieme a quelle delle educatrici e delle insegnanti è fondamentale.

“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”

Progettare rappresenta un'attività complessa e integrata e questo si conferma certamente anche nel caso dei servizi educativi per la prima infanzia. Non si tratta, infatti, di “far fare qualcosa al bambino”, ma di interrogarsi non solo su ciò che a questa “persona” viene proposto in termini educativi, ma anche su ciò che questa persona ci sta chiedendo in maniera più o meno esplicita. 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. Progetto educativo e programmazione annuale sono, dunque, due cose piuttosto diverse. Il primo (anche chiamato progetto pedagogico del 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 nel quale è inserito (qui si intendono le amministrazioni, gli altri servizi, i tirocinanti, i volontari, ecc.). Si tratta di un documento scritto, all'interno del quale il servizio dichiara i propri intenti e definisce 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 il documento indispensabile al servizio perché possa esistere (o almeno dovrebbe esserlo), e ha una forte valenza etica perché richiama il servizio alla “trasparenza nei confronti della comunità,

attraverso la pubblicazione e l'apertura al confronto su quanto nel progetto dichiarato" (Negri, Zecca, 2012). All'interno del progetto, dunque, viene esplicitata l'idea di bambino rispetto alla quale si definirà ogni altro aspetto (a partire dalla routine fino alla disposizione di spazi e materiali). Oltre all'idea di bambino, il progetto pedagogico riporta in modo chiaro quelli che sono gli scopi, gli obiettivi (generali e specifici), giustificandoli, ovvero fornendo delle motivazioni che permettano di comprendere a fondo quelle che sono le ragioni alla base delle scelte, anche educative, del servizio. Un'altra caratteristica fondamentale del progetto è che esso deve essere inteso come orientativo: proprio per la complessità dei processi educativi non risulta possibile poter definire a priori tutto. Questo documento, infatti, offre a chi opera nel servizio *una guida* per orientare le pratiche educative, ma non può essere immutabile ed esaustivo. Per questa ragione il progetto pedagogico, alla luce di quanto osservato nel tempo dall'équipe di lavoro, dovrebbe essere periodicamente rivisto e – se necessario – modificato.

Per contro, nella programmazione annuale, a partire da ciò che è definito originariamente (e in maniera più astratta) nel progetto pedagogico, vengono definiti modi, tempi, spazi e risorse utilizzate per raggiungere gli obiettivi generali e specifici originariamente prefissati, non rispetto – però – al bambino ideale descritto nel progetto, ma rispetto a quello reale...o meglio, rispetto ai bambini ("quei" bambini) che frequentano il servizio in uno specifico anno scolastico e che avranno esigenze e bisogni specifici.

Essa, dunque, traducendosi come la "messa in pratica" del progetto educativo del servizio, deve essere intesa come chiave di lettura di ciò che verrà proposto in corso d'anno, e – allo stesso tempo – risultare sufficientemente flessibile da permettere di rispondere alle esigenze specifiche dei bambini che frequentano il nido. Non si tratta di avere un programma rigido da seguire, ma si tratta di programmare un percorso educativo, che sia comunque flessibile.

Progettare nei servizi educativi alla prima infanzia vuol dire concretizzare in proposte educative e specifici percorsi di esperienze la riflessione pedagogica sui bambini e le famiglie che ogni anno li frequentano. La progettazione rappresenta lo strumento con il quale ogni gruppo di lavoro, con la supervisione del Coordinamento pedagogico, riesce a dare coerenza e significato all'agire educativo ed è caratterizzata

da una notevole *flessibilità* per adattarsi, all'interno di una precisa cornice pedagogica di riferimento, ai continui mutamenti che influiscono sia sull'ambiente familiare che sul contesto educativo dei servizi. Proprio per questo la progettualità educativa si sviluppa tenendo conto di precedenti riflessioni e delle esperienze vissute dal personale con i bambini e le famiglie con l'obiettivo di migliorare la qualità pedagogica 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 falsificati dalla pratica educativa quotidiana. Anche Mantovani sottolinea l'importanza della programmazione al nido, ponendola come esigenza di ogni intervento educativo, e la cui caratteristica deve essere la dinamicità poiché si tratta di un'azione educativa fondata su teorie e conoscenze continuamente adattate alla realtà da un educatore che non si pone solo come esecutore, ma anche come ricercatore. La presenza di una programmazione al nido è stato un aspetto fortemente sottolineato da autori come Fortunati e Catarsi, sempre facendo riferimento ad una programmazione priva di rigidità e schematismi, ma evolutiva e ricorsiva in grado di svilupparsi secondo continui aggiornamenti.

Progettare al nido significa incidere sul futuro promuovendo il cambiamento delle nuove generazioni, categoria pedagogica importante per chi si occupa di progettazione nella fascia 0-3.

Nel progetto pedagogico sono esplicitati valori, scopi e finalità pedagogiche che conferiscono identità ai servizi, che in caso dei servizi privati diventa l'indispensabile condizione per ottenere l'autorizzazione al funzionamento.

Il progetto educativo è il documento che, annualmente, in ogni servizio, attua il progetto pedagogico ed esplicita, in maniera trasparente, l'intenzionalità educativa del gruppo di lavoro. Nel progetto educativo vengono definiti: organizzazione del servizio, orari di apertura, organizzazione dei gruppi dei bambini e del personale, progettazione dell'ambiente (spazi e materiali), organizzazione della giornata, modalità di ambientamento, esperienze di cura e di gioco progettate, contesti formali (colloqui) e informali (feste, laboratori) per la partecipazione attiva delle famiglie alla vita del servizio, forme di integrazione nel sistema locale dei servizi educativi, scolastici e sociali. La presentazione del progetto educativo annuale alle famiglie e la

sua reperibilità all'interno di ciascun servizio favoriscono la continuità educativa e la partecipazione attiva dei genitori.

2.2. Valutare in ambito educativo

La progettazione è legata alla valutazione per un motivo storico che vale la pena ricordare: alla fine degli anni 50 il lancio dello Sputnik sovietico nello spazio provocò negli USA sconcerto e preoccupazione sul piano politico, culturale e militare e diede avvio ad una revisione critica del sistema educativo americano con particolare riguardo agli insegnamenti scientifici. In quel contesto prese forma e consistenza il discorso sul curriculum e sull'importanza della valutazione dei risultati ai fini del miglioramento delle prestazioni. Dagli anni 60 del secolo scorso in poi molte sono le pubblicazioni che hanno affrontato il tema della progettazione in generale e di quella educativa e didattica in particolare. La semantica relativa al tema si è via via arricchita e talvolta sono stati usati (e ancora si usano) i medesimi termini per indicare procedure diverse ed espressioni differenti per le medesime. Poiché è importante condividere un linguaggio comune e non solo convenzionale tra chi opera nei servizi educativi ma il presente contesto non ci permette di operare distinzioni e precisazioni linguistiche tra le parole che affollano l'universo in questione (ad esempio tra programma, programmazione, progettazione, progetto educativo, progetto didattico), ci limitiamo a riflettere su quello di progettazione.

La valutazione può essere definita come l'insieme delle attività che contribuiscono alla formazione di un giudizio su un'azione, che deve derivare dalla ricerca, dalla ricerca e dalla negoziazione fra le parti, e non certamente dalla soggettività. Valutare, secondo Bezzi, significa esprimere un giudizio, non di semplice forma ma di sostanza. Valutare implica l'attribuzione di senso e valore ad una cosa, l'attribuzione di un giudizio di sostanza e non di semplice forma, vuol dire comprendere l'andamento delle cose (attività, compiti, progetti), riflettere sui punti di forza e su quelli di debolezza. Il processo di valutazione può essere sintetizzato in tre fasi fondamentali:

1. fase della focalizzazione che implica la definizione dell'ambito di riferimento esplicitando cosa si andrà ad osservare in relazione a fenomeni o comportamenti;

2. fase della raccolta dei dati, la quale prevede un primo momento di rilevazione che può seguire modalità sincrone (nel momento stesso dell'osservazione) o asincrone (successivamente); e un secondo di codificazione;
3. fase dell'analisi che consente all'osservazione di raggiungere gli obiettivi prefissati producendo una conoscenza che potrà essere quantitativa o qualitativa.

C'è un percorso mentale, sotto il profilo cognitivo, che porta alla valutazione, e il percorso si sviluppa secondo la seguente scansione di livelli che qui distinguiamo per ragioni analitiche, ma che nel nostro modo di approcciare la realtà risultano miscelati tra loro. I livelli del percorso sono i seguenti: attenzione-organizzazione-interpretazione-valutazione. Il primo livello è l'attenzione: i dati sono filtrati attraverso un'attenzione selettiva di cui noi non sempre siamo consapevoli perché vi sono informazioni che catturano la nostra attenzione ed altre che non ci interessano proprio. Il lavoro di selezione è spesso implicito ed è comunque necessario perché i dati sono tantissimi e li filtriamo in base alla nostra conoscenza dei fenomeni, alla loro novità, al nostro sistema di valori, alla cultura in cui siamo inseriti e alla organizzazione in cui operiamo. Il secondo livello è quello dell'organizzazione, in cui le informazioni che hanno catturato la nostra attenzione vengono organizzate, raccolte ed ordinate secondo schemi e strutture cognitive. Poi abbiamo i livelli dell'interpretazione e della valutazione, in cui avviene l'attribuzione di significati alle informazioni selezionate ed organizzate e si passa alla formulazione di giudizi rispetto a ciò che sta accadendo. Interpretazione e valutazione sono due livelli molto vicini perché nel momento in cui interpretiamo, attribuiamo dei valori a ciò che stiamo osservando, e produciamo senso rispetto a ciò che abbiamo percepito. In un'organizzazione questa produzione di senso è molto ancorata alla cultura dell'organizzazione, al sistema di ruoli vigente, ai mandati e alla filosofia perseguite, all'ideologia di lavoro e alle singole professioni presenti nell'organizzazione. Teniamo però conto che gli sfondi professionali costituiscono delle lenti di osservazione potenti, per alcuni versi utili e per altri imbriglianti rispetto a ciò che riusciamo ad osservare.

Esistono quattro paradigmi o orientamenti di valutazione prevalenti (Regione Emilia-Romagna, 2013). Il paradigma individualistico è centrato sull'individuo e

nell'individuo trova la sua razionalità. È un orientamento valutativo autoreferenziale, che spesso non è dichiarato e che si fonda sui valori di riferimento della persona che vengono ipostatizzati e resi impermeabili rispetto a ciò che succede nella realtà delle cose. Si tratta di un orientamento che non entra molto in relazione col contesto, e accetta poco che i giudizi espressi vengano messi in discussione. È un orientamento presente nelle organizzazioni che hanno un orientamento individualista, come ad esempio nella scuola quando il singolo insegnante assume il suo metro di valutazione come unico e valido, senza possibilità di un confronto critico. E, non a caso, entrare nel merito dei sistemi di valutazione degli insegnanti scatena forti movimenti difensivi. L'orientamento individualistico è presente nelle organizzazioni che hanno un capo carismatico, e questo era, ad esempio, molto visibile negli 70 e 80 nei servizi psichiatrici in cui erano attive posizioni di dipendenza e di delega al capo dell'onere valutativo, nella definizione di ciò che è buono o no. L'orientamento burocratico trova la sua razionalità nelle norme che regolano le attività dei servizi e la loro accessibilità. In questo orientamento la valutazione ha una funzione ispettiva che mira ad accertare la conformità di ciò che accade rispetto ad uno standard previsto. Ad esempio, le valutazioni dei progetti europei sono esterne e non viene controllato il contenuto e il percorso del progetto, ma vengono soprattutto verificati i registri e le firme, le ore di docenza, ecc. con lo scopo di accertare lo scarto rispetto a ciò che era stato previsto. La rappresentazione della realtà proposta da questo orientamento è di tipo preordinata, perché si dà per scontato che la realtà sia quella prevista dalla norma. Con questo non si vuole sminuire l'opportunità di verificare le conformità, ma si vuole segnalare il rischio di privilegiare questo tipo di valutazione burocratica, illudendosi di realizzare una valutazione ben fatta, mentre si verifica soltanto l'accaduto rispetto al preordinato. Questa impostazione diventa negativa quando viene assolutizzata. L'orientamento tecnologico trova la sua razionalità nella scienza e nella tecnica che vengono impiegate per leggere la realtà con strumenti codificati. È l'orientamento che fa riferimento ad una lettura della realtà d'ordine positivisticò, che è quello maggiormente utilizzato nelle ricerche in medicina e nelle scienze sociali. È un orientamento che definiamo "positivisticò" perché presume che la realtà sia oggettiva, tutta conoscibile e misurabile e l'esperimento sia ripetibile come in fisica. Si tratta di un orientamento che presenta dei vantaggi perché fa riferimento ad ipotesi scientifiche e usa delle

metodiche visibili ed accertabili (ad esempio, i questionari), e può presentare dei processi valutativi metodologicamente accurati. Ma adottando questo orientamento può presentarsi il problema della produzione di processi valutativi frammentati perché esistono nel servizio delle razionalità scientifiche diverse corrispondenti alle diverse professioni in attività. Si possono poi presentare difficoltà sul lungo periodo, perché la raccolta dati sull'operatività dell'organizzazione attraverso data base o cartelle cliniche, se troppo marcata a livello quantitativo, impegna eccessivamente gli operatori nel gestire l'immissione delle informazioni con modalità troppo distanti dalla loro specifica operatività. È necessario affiancare a questi metodi altri che consentano agli operatori di appropriarsi della valutazione che stanno facendo.

Questi primi tre orientamenti hanno tutti un senso e un loro valore contestuale, ma diventano unilaterali e inadeguati quando si pongono come riferimenti unici di fronte ad una realtà che è complessa e non è possibile coglierla in un solo modo. Per ultimo presentiamo l'orientamento dialogico che fonda la propria razionalità sui problemi ponendo al centro la complessità dell'azione sociale. Una complessità per la quale si mette in conto che ci sono degli scarti tra ciò che accade rispetto a ciò che ci si attende, a ciò che è previsto. In concreto questo orientamento porta a lavorare più sui problemi che sulle soluzioni: tutto il non previsto, e cioè lo scarto tra ciò che ci si attendeva e l'accaduto, diventa un oggetto valutativo interessante perché ci segnala la necessità di spostare il cammino. Se succede qualcosa che porta fuori rotta rispetto al progetto iniziale non è detto che abbiamo sbagliato a scrivere il progetto: gli esiti imprevisti anche quando sono molto critici diventano cruciali, non vanno forzati dentro una previsione (che non paga), ma vanno accolti come un segnale di qualcosa che va preso in carico.

La valutazione può essere fatta in tre momenti (Bezzi):

- prima di decidere e implementare un programma o servizio, definita *valutazione ex ante*;
- durante il ciclo di vita di un programma o servizio, e in questo caso di distingue tra *valutazione intermedia* e *valutazione in itinere* intendendo per quest'ultima la valutazione che avviene mentre è in corso d'opera il programma o intervento, come attività che affianca il suo procedere e che dà informazioni continue sul rispetto di obiettivi prefissati. La valutazione intermedia avviene, anch'essa,

mentre è in corso d'opera il programma o intervento ma non come attività continua bensì come un momento specifico più o meno a medio termine per fare il punto della situazione;

- dopo la conclusione di un programma, chiamata *valutazione ex post*.

Come riportato nel paragrafo precedente, la valutazione è un aspetto molto importante in ambito educativo, anche nei servizi per la prima infanzia, e viene intesa come un processo volto a considerare l'efficacia o meno di attività ed esperienze educative, la loro adeguatezza o meno rispetto allo sviluppo globale del bambino e agli obiettivi dichiarati nella programmazione educativa.

Solitamente sono gli educatori che si occupano di valutazione osservando le attività dei bambini, l'organizzazione degli spazi e dei tempi, la relazione tra i bambini. La verifica, in itinere ed in conclusione, è una fase rilevante del percorso progettuale che implica l'essere dentro nelle situazioni educative e relazionali, mettendo in gioco le proprie competenze professionali. Significa affrontare la fatica del dubbio, del tentare nuove strade, a volte abbandonando le soluzioni più semplici e più usuali, a volte correndo il rischio di sbagliare. Solo ponendo al centro della propria azione progettuale il rispetto verso l'altro, l'accoglienza come stile di lavoro e pratica quotidiana, la creatività e la costanza come strumenti di lavoro, è possibile individuare i percorsi più corretti e le chiavi per superare difficoltà ed impasse relazionali. La valutazione è un processo ciclico che accompagna il piano dell'azione e rilegge costantemente le esperienze per confermare o modificare l'intervento educativo. I processi di ricerca, attivati dalla formazione, fanno emergere, nell'ambito progettuale, interrogativi che aiutano a definire strumenti, contesti, azioni. Le piste, che a mano a mano si aprono, costituiscono un'opportunità per rilanciare, riprogettare, rivedere tutto ciò che l'educatore ha intenzionalmente pensato e predisposto per i bambini.

Una tappa importante nel processo di valutazione è, anche, la scelta degli strumenti e delle tecniche di raccolta dei dati che deve avvenire sulla base delle nostre esigenze di ricerca. La scelta dello strumento di valutazione dipende dalla situazione che si vuole osservare e dagli scopi che si vuole raggiungere. La qualità di un servizio educativo si traduce anche nella verifica e valutazione di quanto proposto da un punto

di vista educativo durante l'anno. Si tratta di un aspetto centrale della progettazione educativa all'interno del nido e ne giustifica la sua validità o messa in discussione. Ritenere necessario verificare il raggiungimento degli obiettivi educativi prefissati in termini di progettazione o valutare i processi che sottendono lo sviluppo e l'apprendimento del bambino dovrebbe rappresentare l'*habitus mentale* del professionista. Si tratta di un aspetto che spesso mette in crisi gli educatori e il servizio in generale, sia perché richiede la definizione di strumenti *ad hoc*, sia perché necessita di un'osservazione sistematica, sia perché – infine – valutare significa RI-considerare il servizio e il proprio operato, interrogarsi sulle proprie pratiche educative e, a volte, portare alla luce le pedagogie implicite.

Significa anche *agire un cambiamento di prospettiva* (RI-Valutazione), indipendentemente che gli obiettivi educativi siano stati raggiunti e i processi rilevati, perché prevede necessariamente di prendere in esame ogni aspetto della progettazione educativa e di individuare (se presenti) strade alternative anche in corso d'opera.

Molto spesso è necessario avvalersi di più strumenti in modo integrato proprio perché ciascuno possiede caratteristiche diverse e pone in luce aspetti differenti (Lucisano, Salerno, 2002). Si utilizzano, infatti, sempre più frequentemente molteplici metodi e strumenti di rilevazione (*mixed methods*) che, in molti casi, integrano approccio quantitativo e qualitativo contribuendo ad una comprensione più articolata ed integrata. La ricerca è un'attività libera e sempre originale, e pur esigendo il rispetto rigoroso dei criteri metodologici, lascia spazio all'intelligenza creativa del ricercatore che, di volta in volta, effettua scelte di metodo e può ideare modalità di rilevazione nuove ed originali (Bezzi, 2013). Questo non significa ammettere una costruzione approssimativa perché uno strumento mal costruito vanifica gli sforzi profusi nelle fasi precedenti e porta a raccogliere dati non attendibili e quindi inutili o fuorvianti in quanto non restituiscono un'immagine realistica dei fenomeni osservati. Le tecniche devono essere padroneggiate ed applicate in modo corretto e guidate da una decisione consapevole che sorregge le scelte effettuate. Come ricorda Bezzi, “se non sappiamo dire con precisione perché in un determinato caso abbiamo scelto questa determinata tecnica, allora forse stiamo sbagliando qualcosa” (Bezzi, 2013). La scelta, la costruzione e l'implementazione degli strumenti di rilevazione richiedono dunque al

ricercatore di considerare le peculiarità di ciascuno e di dedicarvi attenzione specifica e tempo congruo.

Anche la documentazione è un atto diffuso in tutte le strutture per la prima infanzia e consiste nell'assemblare documenti che attestino ciò è stato fatto affinché sia visibile anche dall'esterno. Benzoni definisce la documentazione come una "forma di rappresentazione parziale e selettiva della realtà" (Benzoni, 2011) poiché essa coglie quelli che sono gli aspetti significativi della situazione in relazione agli scopi prefissati servendosi di strumenti che cambiano a seconda delle strutture educative in esame. Ed è proprio questa incompletezza dei dati che richiede un lavoro di confronto e condivisione con il gruppo consentendo il passaggio dalla soggettività all'intersoggettività e giungendo ad una visione globale. La documentazione può avere tre funzioni: di valutazione, di comunicazione, di formazione. In quest'ultimo caso documentare significa raccontare ciò che accade nelle strutture per la prima infanzia permettendo di non dimenticare i percorsi svolti allo scopo di migliorare ma anche di far conoscere le attività del servizio all'esterno. Quando invece parliamo di documentazione con lo scopo di valutare ci riferiamo all'attività, a cui è chiamato l'educatore, di monitorare e seguire lo sviluppo e la crescita dei bambini servendosi di schede qualitative e quantitative. Infine, quando invece parliamo di documentazione formativa intendiamo il riutilizzo del materiale documentativo per migliorare la propria azione educativa o per progettare e supportare percorsi di formazione per il personale ripensando al proprio ruolo di educatore

2.3. Educazione e progettazione allo sviluppo sostenibile

Il ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare definisce l'educazione ambientale (EA): "uno strumento fondamentale per sensibilizzare i cittadini a una maggiore responsabilità verso i problemi ambientali, e alla consapevolezza della necessità di essere coinvolti nelle politiche di governo del territorio". Nel 2009 viene siglata da Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM) e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) una Carta d'Intenti in cui l'educazione ambientale è considerata come tema interdisciplinare e trasversale. Anche la Chiesa fa sentire la sua voce, infatti, Papa

Francesco nell'enciclica "Laudato si" (Papa Francesco, 2015) ci ha posto di fronte all'evidenza che: "I giovani esigono da noi un cambiamento. Essi si domandano com'è possibile che si pretenda di costruire un futuro migliore senza pensare alla crisi ambientale e alle sofferenze degli esclusi (...) La terra, nostra casa, sembra trasformarsi sempre più in un immenso deposito di immondizia."

È fondamentale, quindi, partire da una mentalità diversa, che leghi sia i giovanissimi che si avvicinano con nuovi occhi al mondo, sia le generazioni dei più grandi, affinché il cambiamento sia unidirezionale da parte di tutti. Per questo nasce l'esigenza di educare allo sviluppo sostenibile tutte le generazioni, con interventi differenti in base alla fascia d'età. "L'educazione deve promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano, riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra" (Delors, 1997). Necessario quindi, partire dai più piccoli, data la loro capacità di apprendere molto più velocemente data dalla loro mente più flessibile e aperta, per andare incontro ad una mentalità diversa, in modo tale da rendere lo Sviluppo Sostenibile un concetto di base nelle loro conoscenze e in alcun modo trascurabile. Progettare in termini di Educazione sostenibile significa ri-fondare il sistema formativo, costruire una comunità d'apprendimento in grado di tessere alleanze e orientamenti con agenzie educative, con i soggetti politici ed economici, implementare politiche scolastiche in collegamento con quelle ambientali e sociali e della famiglia, per sostenere processi educativi di risposta ai problemi locali e non, nell'intento di valorizzare l'unicità del singolo, la sua promozione come persona attraverso cui alimentare il vicendevole sviluppo tra persone, per costruire una comunità edificante.

Come detto in precedenza, vi sono numerosi documenti, nazionali e internazionali, che indicano gli obiettivi di apprendimento relativi all'educazione ambientale. Nel manuale "Linee guida educazione ambientale", pubblicato dal MIUR nel 2014, vengono fornite indicazioni circa possibili percorsi didattici e stimoli per la progettazione di "attività operative per lo sviluppo sostenibile" (MIUR 2014, p.9). Il documento riconosce all'educazione ambientale un ruolo fondamentale nella formazione dei nuovi cittadini del mondo; infatti "la sfida ambientale, legata alla conservazione delle risorse del nostro Pianeta, rappresenta una sfida non più eludibile per le future generazioni" (MIUR 2014, p.7) L'educazione alla sostenibilità è, però,

un argomento complesso e variegato per il quale è necessario adottare un “approccio olistico nell'affrontare i vari temi” (MIUR 2014, p.8) e strutturare percorsi interdisciplinari, come già suggerito dalle Indicazioni Nazionali del 2012, in cui il tema ambientale era presente in differenti aree disciplinari. Le “Linee guida educazione ambientale riportano, inoltre, la necessità di affrontare le tematiche ambientali in modo sistemico coinvolgendo i giovani su tutti i piani significativi per la formazione di cittadini responsabili e rispettosi dell'ambiente. [...] Infatti, i temi legati all'educazione ambientale interessano diversi campi tutti collegati e non scindibili: pertanto il progetto educativo deve prevedere momenti di formazione ed informazione sia specifici, e disciplinari, che interdisciplinari. (MIUR 2014, p.18)

Un ulteriore documento su tali tematiche è il “Learning for the future: competence in education for sustainable development” redatto nel 2011 dal United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) che invita all'uso di un approccio olistico, nei termini di “integrative thinking, inclusivity, dealing with complexities” (UNECE 2012, p.17); traducibili nei concetti italiani di pensiero integrato tra la dimensione locale e la dimensione globale, di inclusione di differenti punti di vista, di capacità di avere a che fare con la complessità offrendo agli studenti, non singole nozioni, ma strumenti per poter collegare concetti e idee. La pubblicazione di UNECE riconosce, inoltre, all'educazione allo sviluppo sostenibile due caratteristiche: “envisioning change, achieving transformation” (UNECE 2012, p.8), che si esprimono nella capacità di immaginare il cambiamento, imparando dal passato e ispirandosi all'impegno presente, e nella realizzazione di una trasformazione, attraverso il cambiamento dell'intero sistema educativo. Il documento redatto da UNECE differisce dalle pubblicazioni precedenti poiché afferma che l'educazione ambientale non avviene soltanto all'interno delle scuole, bensì anche nelle forme di educazione non formale e informale, coinvolgendo molteplici educatori e non unicamente gli insegnanti. In questo documento è contenuta, infatti, anche la descrizione delle competenze necessarie agli educatori, e non agli studenti, per educare allo sviluppo sostenibile. Le competenze individuate rappresentano obiettivi a cui tutti gli educatori dovrebbero aspirare, negli ambiti del sapere, del saper fare, del saper vivere con e del saper essere.

A questi settori di insegnamento corrispondono differenti sfere di apprendimento coinvolte nell'educazione allo sviluppo sostenibile identificate dalle Linee guida MIUR del 2014. Quest'ultime sono: l'"educazione del pensiero", per comprendere la logica sottostante le modalità di risoluzione dei problemi ambientali; l'"educazione al sentire", per entrare in relazione emotiva con l'ambiente; l'"educazione all'agire", per attuare coerentemente con quanto appreso. All'interno delle Indicazioni Nazionali del 2012, è precisata la necessità di orientare "la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi" (MIUR 2012, p.8); per questo motivo illustrerò in seguito l'odierna situazione mondiale e locale riguardo la gestione dei rifiuti. Le "Linee guida educazione ambientale" del 2014 definiscono il termine "rifiuto" come un elemento estraneo al mondo naturale, nel quale le risorse vengono ciclicamente reintegrate nell'ecosistema tramite decomposizione, identificando gli esseri umani come gli unici produttori di rifiuti nell'ambiente. Appurata questa considerazione, è importante andare oltre e imparare a considerare i rifiuti, non solo come un problema, ma come delle possibili risorse da recuperare e riutilizzare attraverso "profondi cambiamenti nei comportamenti sociali" (MIUR 2014, p.73). L'Educazione ambientale diviene lo strumento per eccellenza della promozione dello sviluppo sostenibile ed è l'elemento primario per attivare sistemi di vita e di produzione sostenibili e per garantire un'equa distribuzione delle risorse tra i popoli. L'Educazione alla sostenibilità, orientata dai numerosi documenti internazionali e dai dibattiti che ne hanno tenuto alto l'interesse sul concetto di sostenibilità, pone al centro il raggiungimento di quello sviluppo durevole che collega, in una dimensione sistemica, l'ambiente biofisico, l'economia, la società.

Un progetto di Educazione alla sostenibilità, perciò, non nasce dalla semplice sommatoria di questi elementi, ma dalla stretta interconnessione; l'ambiente è "un libro aperto", un "sistema di sistemi" e come tale va indagato e percorso. L'espressione "Educazione sostenibile" manifesta una rottura epistemologica con le prospettive euristiche dell'Educazione ambientale in quanto amplia l'attenzione dall'ambiente biofisico ed ecologico alla complessità dei fenomeni economici e finanziari, tecnologici e sociali, politici e religiosi. La sostenibilità s'instaura nello spazio d'intersezione di diversi ambiti; e a tal proposito Elamé sottolinea l'importanza del

fattore socioculturale, ponendo l'enfasi sulla dimensione interculturale dello sviluppo e il valore delle identità culturali.

Il legame con il territorio, la ricchezza interculturale, il dialogo e l'osservazione quotidiani con i bambini e ragazzi, la dimensione interdisciplinare e la possibilità di costruire percorsi cognitivi mirati, sono aspetti determinanti: grazie ad essi la scuola diviene l'istituto che, prima di ogni altro, può sostenere – alla luce dell'Agenda 2030 - il lavoro dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Si tratta di un percorso di esplorazione emotiva e culturale e di acquisizione di consapevolezza rispetto ai temi della sostenibilità, alla promozione del benessere umano integrale, un percorso legato alla protezione del nostro ambiente. Attraverso i temi dell'Educazione ambientale, della sostenibilità, del patrimonio culturale, della cittadinanza globale è possibile stimolare, soprattutto nelle giovani generazioni, la consapevolezza del quotidiano esser parte di una comunità, locale e globale. A tal fine è indispensabile, per sé stessi e per la collettività, sviluppare un'adeguata sensibilità, ad esempio, verso temi come il benessere personale e collettivo, l'adozione di corretti stili di vita, la lotta ai cambiamenti climatici: per costruire, entro l'anno 2030, società inclusive, giuste e pacifiche. L'estrema attualità richiede che tali tematiche vengano trattate in una prospettiva globale, scientificamente e internazionalmente condivisa, attenta ai principi della sostenibilità ecologica, sociale ed economica, rendendo necessario che quest'ultime costituiscano oggetto di riflessione collettiva e continuativa, in un'ottica interdisciplinare, anche nell'ambito del dialogo interculturale e dell'educazione alla solidarietà, alla pace, alla legalità.

La scuola ha visto in questi anni allargare la propria responsabilità educativa a nuovi ambiti trasversali e in veste di promotrice di cultura e di relazioni, può fornire agli studenti, alle famiglie e alla collettività gli strumenti necessari per comunicare e attuare un processo virtuoso che conduca realmente verso una umanità più fraterna. Per realizzare interventi adeguati è di grande importanza che il mondo scolastico stabilisca relazioni e sinergie con i soggetti di riferimento presenti nel territorio; e che promuova collaborazioni ampie, per coinvolgere nei percorsi di crescita comune le istituzioni, gli enti locali e tutti i soggetti della vita sociale. L'educazione ha un ruolo strategico nel consentire di scoprire le interdipendenze che contraddistinguono il domani dell'uomo sul pianeta, di comprendere le categorie del cambiamento, della

transizione e del rischio, di aprire la strada a una progettualità attiva e consapevole. S. Sterling sostiene che il paradigma educativo occidentale meccanicistico e riduzionistico, sempre più manageriale e orientato ad un sapere-merce dovrebbe essere rivisto in senso “umanistico, democratico ed ecologico”, alla luce di una “ecologia dell’educazione”, che percepisca il sistema educativo, il suo *ethos*, la sua comunità come un tutto interrelato. Si tratterebbe per l’autore di passare da un apprendimento trasmissivo a uno “trasformativo”, vale a dire critico e creativo, attento alle differenti forme dell’intelligenza umana come alle differenze individuali e di gruppo, orientato al futuro, impegnato a sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo contemporaneo.

La sostenibilità va intesa in senso ampio, come istruzione, formazione, informazione e sensibilizzazione e spazia dall’educazione scolastica alle campagne informative, dalla formazione professionale alle attività del tempo libero, dai messaggi prodotti dai media a quelli più in generale del mondo artistico e culturale comprendendo tutti gli input che provengono dalla società e ne contribuiscono a formare i valori e la cultura. Di fronte allo straordinario patrimonio delle risorse naturali e ai sorprendenti risultati della ricerca scientifica e tecnologica, la pedagogia dell’ambiente, come afferma Malavasi, ha al suo centro la dignità e la promozione di tutto l’uomo e di ogni uomo.

L’educazione ambientale a scuola si rivela quindi fondamentale per aprire una finestra sul proprio futuro e considerare il mondo come la propria casa. Come tale, il pianeta deve essere accogliente, pulito e garantire aria salubre e condizioni ideali per viverci.

Avere rispetto della terra, delle sue specie animali e vegetali, dei suoi fenomeni che si manifestano nel tempo significa anche conoscerla a fondo, sapere ciò di cui ha bisogno e adottare modelli di comportamento volti a soddisfare le sue esigenze che, poi, in fondo sono anche le nostre.

L’educazione ambientale a scuola è importante per l’avvio di un percorso di crescita personale che guidi i bambini verso la propria autonomia e la propria indipendenza e, quindi, allo sviluppo della capacità critica, indispensabile per rendere loro consapevoli delle proprie scelte e protagonisti della propria esistenza. Tutto ciò rappresenta un obiettivo assai ambizioso che passa necessariamente attraverso il

mondo della formazione e si tratta di un percorso che accompagna i bambini verso una nuova avventura da vivere per comprendere pienamente l'importanza della tutela del nostro pianeta. È importante quindi prevedere un progetto ambientale da implementare nelle scuole, fin da piccoli, che educi ed orienti i più piccoli al rispetto della Terra.

L'educazione allo sviluppo sostenibile a scuola è determinante per la formazione e l'educazione dei più piccoli che, proprio grazie alla tenera età, modelleranno più facilmente il proprio carattere e la propria personalità sulla base di determinati valori e principi che potranno essere interiorizzati trasformati in comportamenti sani che influiscano positivamente sulla vita quotidiana e, di riflesso, sulla salute della terra. Grazie all'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile a scuola i bambini hanno l'opportunità di sviluppare una certa capacità critica grazie alla quale distinguere ciò che è buono da ciò che non lo è e, quindi, adottare direttamente modelli di comportamento responsabili e volti al rispetto della natura, delle piante, degli animali e, più in generale, anche di tutti gli esseri viventi.

Gli istituti scolastici, pertanto, dovrebbero inserire nell'offerta formativa appositi laboratori ed attività che trattino la tematica ambientale e, nel caso abbiano a che fare con bambini molto piccoli, sarebbe opportuno avviare lezioni di educazione ambientale per tentare di raggiungere l'obiettivo prioritario di coinvolgere e sensibilizzare i più piccoli all'importanza del rispetto e della tutela dello stato di salute del mondo.

L'educazione ambientale in un contesto educativo ha l'obiettivo di far comprendere che le azioni collettive sono determinanti per rispettare il pianeta, e che le stesse fungono da importante cassa di risonanza e possono coinvolgere sempre più persone alle quali trasferire un giusto messaggio. Un passaparola su scala mondiale, insomma, che dona i suoi frutti se, tutti insieme, ci si rende protagonisti assoluti della propria vita e se si entra nell'ottica delle idee che la terra è la nostra casa. Educazione ambientale a scuola e sviluppo sostenibile, quindi, devono far parte di uno stesso percorso che abbia a cuore la formazione dei giovani per consegnare un futuro migliore nelle loro mani e rendere protagonisti dell'avvenire i cittadini del domani. Se i bambini saranno educati al rispetto dell'ambiente diventeranno adulti consapevoli.

L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) dovrebbe portare gli studenti a riflettere circa il proprio stile di vita, cercando nell'intento riuscire a fargli fare le scelte

quotidiane con consapevolezza, dovrebbe formare studenti che imparino sia ad individuare la loro corresponsabilità, sia ad elaborare quegli strumenti che permettono la loro partecipazione attiva nei processi di organizzazione verso una società orientata al modello di sviluppo sostenibile. È necessario che questo tipo di istruzione non sia una nuova materia quanto più un orientamento che lega tutte le altre discipline e le guida; quindi, che ci si rapporti con un approccio olistico.

Per dare concretezza a quanto detto fin ora ci può venire in aiuto il pensiero di Jean-Jacques Rousseau rafforzando conoscenze, competenze e professionalità sui diversi aspetti della sostenibilità ambientale, economica e socioculturale. Egli afferma che l'obiettivo formativo è quello di un forte coinvolgimento da parte del mondo della scuola nell'approfondimento della conoscenza delle tematiche ambientali stimolando la sensibilità dei bambini fino a renderli protagonisti di esperienze a contatto diretto con la natura.

La progettazione educativa sostenibile, come sostiene Malavasi, designa una cultura della speranza e un'ecologia della pace, avvalora un orientamento equo e solidale alla produzione e al consumo, promuove l'acquisizione di competenze professionali connesse con l'ambiente e l'individuazione di strategie, metodi e strumenti di intervento adeguati a realizzare un sempre maggiore coordinamento interistituzionale nell'attuare programmi di sviluppo. Contribuisce a implementare sistemi di informazione puntuali sulle buone pratiche di educazione alla sostenibilità e a strutturare forme facilmente accessibili di documentazione. Implica adeguate azioni di monitoraggio e disseminazione delle migliori esperienze nel campo dell'educazione alla sostenibilità favorendo l'innovazione. Questo nuovo approccio educativo, che "riorienta affettivamente", come afferma la studiosa Mortari, verso la terra (il nostro ambiente) richiede nuove sensibilità, nuove piste euristiche, sostenute da opportune strategie economico-politiche, nuovi paradigmi e alternativi riferimenti assiologici da costruire, a partire dal livello locale, con partecipativi tavoli territoriali, una progettualità integrante tra istituzioni e realtà territoriali, l'attivazione di best practices. Nel suo libro "Pedagogia degli Oppressi" P. Freire ricorda che «nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo. Gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo». La Terra diviene mediatore delle relazioni educative, ambiente di apprendimento, dotato delle forme di struttura, mediazione e applicazione

migliori per la trasformazione del sapere. L'idea di una civiltà umana sostenibile richiede una trasformazione culturale che coinvolge in modo integrale il vedere e il pensare il mondo: diviene fondamentale educare a un atteggiamento riflessivo, aperto e costruttivo basato sull'azione responsabile. Questo richiede percorsi formativi orientati verso la costruzione di un mondo ecologicamente sostenibile e in grado di promuovere l'impegno ad agire eticamente per la risoluzione di problemi ambientali e sociali. La sfida, in definitiva, è quella di favorire sulla Terra un'autentica sostenibilità, quale orizzonte per il sistema formativo nella sua integralità.

È importante ricordare il contributo di Guerra (2008) che individua alcune caratteristiche fondanti una progettualità di educazione ambientale che si collochi nella prospettiva dello sviluppo sostenibile: “un progetto di educazione ambientale [...] collocato nella prospettiva dello sviluppo sostenibile non può non presentare le seguenti caratteristiche:

- *deve partire da una visione ecosistemica della realtà e del sapere;*
- *deve [...] far convivere in un'ottica di complessità l'apporto delle singole prospettive disciplinari con l'approccio globale che sostiene l'idea di rete e di sistema evitando ogni deriva di tipo olistico-fondamentalista [...].*
- *deve riconoscere come fondamentale la proposta di Morin sul cosiddetto eco-socio-sistema e quindi progettare un'etica ambientale fondata sulla promozione della responsabilità individuale e collettiva in un'ottica di confronto interculturale sorretta dalle idee di solidarietà, cooperazione, uguaglianza delle opportunità, condivisione della condizione di uomo.*

Non basta guardare alla cultura ecologica del passato, una pedagogia ecologica dovrebbe dialogare incessantemente con le teorie ecologiche attuali. Una pedagogia concepita come forma di discorso che riscopre tutta la sua teoricità quale condizione per qualificarsi come “sapere” che orienta la pratica educativa. Dalla pedagogia ci si deve aspettare non solo discorsi sulla gestione dei contesti di apprendimento o sull'organizzazione scolastica, ma una problematizzazione radicale delle questioni che generano la complessità del fenomeno educativo e che sia in grado di spingere gli educatori ad evitare l'applicazione di procedure operative standardizzate, per cercare di comprendere in profondità il mondo dell'educazione. Una pedagogia che sta nel presente si assume la responsabilità e l'impegno di dialogare con quei linguaggi che

offrono percorsi capaci di esplorare la complessità del mondo in cui viviamo e pongono le basi per un nuovo orizzonte culturale. Quindi elaborare una teoria dell'educazione ambientale dialogando con il pensiero ecologico, che non è l'ecologia, né il movimento ecologista, ma è quel processo culturale impegnato ad indagare le cause della crisi ambientale per ipotizzare soluzioni.

Secondo Sterling (1996) le principali sfide dell'educazione allo sviluppo sostenibile sono:

- esplorare e chiarire il significato/i significati di “sviluppo sostenibile”;
- fornire una critica all'educazione per l'insostenibilità;
- chiarire le vie e le tematiche filosofiche che rafforzano un cambiamento nelle teorie e nelle pratiche educative;
- suggerire una pedagogia, un curriculum e modalità alternativi.

Educare ad una coscienza ecologica è possibile anche nei primissimi anni di età. La fascia di età 0-3 anni rappresenta un periodo delicato per la crescita dei bambini, in cui la loro personalità comincia a definirsi e a prendere forma. Per tale motivo organizzare un progetto educativo sostenibile in un asilo nido richiederà programmazione ed elaborazione di un piano preciso, adeguato all'età dei bambini e sarà compito degli educatori decidere come andranno trattati ed affrontati i temi principali carichi di messaggi significativi che si intendono veicolare. Un progetto ambientale o sostenibile per l'asilo nido non si prefigge solo il compito di educare i bambini al rispetto per l'ambiente, ma anche di stimolare e sviluppare la capacità di ragionamento e, quindi, la coscienza critica che porta alla consapevolezza dei problemi reali. Questo processo educativo è fondamentale sin dalla tenera età perché influisce sulla formazione della personalità e sull'acquisizione di modelli comportamentali che si trasformeranno in buone abitudini o consuetudini. Non solo, le attività condotte grazie ad un progetto sull'ambiente in un asilo nido consentiranno ai più piccoli di trovare soddisfazione alle proprie esigenze, di vivere la dimensione della comunità e, pertanto, di valorizzare il processo di socializzazione e riconoscere nella scuola, nei dirigenti scolastici, negli insegnanti ed in tutto lo staff in forza all'istituto punti di riferimento importanti per la propria vita.

L'educazione sostenibile al nido, insomma, oltre che su precisi valori e principi, si basa anche su precise attività – molte delle quali di laboratorio – che

servono ai bambini perché favoriscono il loro sviluppo cognitivo e mettono in moto una serie di meccanismi che, tra gli altri, hanno anche l'obiettivo della conquista dell'indipendenza e dell'autonomia da parte di ogni piccolo studente.

Ma, chiaramente, un progetto educativo sostenibile sarà programmato, organizzato e realizzato tenendo conto dell'età dei bambini e, ovviamente, prevederà la valorizzazione dell'aspetto ludico come base indiscutibile dalla quale partire per favorire l'apprendimento.

Imparare divertendosi: questa è la garanzia che ogni istituto dovrebbe dare ai suoi alunni.

È solo attraverso la spensieratezza e la serenità alle quali si può tendere favorendo il divertimento che i bambini si sentiranno liberi di essere loro stessi e questo determinerà l'interiorizzazione degli insegnamenti. I temi che possono essere trattati nello svolgimento di un progetto sull'ambiente per i bambini più piccoli sono davvero tanti: tra quelli su cui fare maggiore leva ci sono l'importanza dell'eco sostenibilità che sarà determinate per il futuro, le risorse e la loro distinzione tra quelle rinnovabili e non rinnovabili, le pratiche di sensibilizzazione al processo definito "plastici free", la green economy, l'insegnamento del valore che può assumere il riciclo e tante altre ancora. L'educazione ambientale a scuola, del resto, è stata inserita nei programmi didattici previsti dal Ministero che ha indicato delle precise linee guida all'interno delle quali muoversi, per raggiungere l'obiettivo di trasformare i bambini in cittadini consapevoli e responsabili e condurre loro verso un futuro in cui partecipare attivamente alla vita della società, anche in virtù della tutela del nostro pianeta.

Capitolo 3

Il progetto

3.1. Progetto “Il mio amico ambiente. Riduco, riuso, riciclo”

Il progetto “Il mio amico ambiente. Riduco, riuso e riciclo” si presenta come un tentativo, in un ambiente educativo come il nido, di proporre attività e giochi realizzati attraverso un riciclo creativo di vari materiali in un’ottica di sostenibilità ambientale. L’idea, quindi, alla base del progetto è quella di promuovere la sostenibilità e la creatività attraverso il recupero e riutilizzo di materiali scartati dal sistema produttivo. Infatti, i materiali scelti per questo progetto sono definiti “destrutturati”, ovvero non hanno una funzione di utilizzo preconfezionata e stabilita e proprio per la loro semplicità, sono materiali che nascondono in sé un potenziale e una ricchezza enorme, perché contribuiscono a sviluppare una mente flessibile e creativa, capace di stupirsi e meravigliarsi per la più piccola e semplice cosa. Ai bambini e alle bambine oggi vengono sempre più proposti giochi che lasciano poco spazio alla fantasia e che non favoriscono la ricerca di soluzioni alternative: in commercio esistono una grandissima varietà di giochi, diversi per caratteristiche, forme, colore, età di utilizzo... da cui la maggior parte dei bambini e delle bambine vengono sommersi fin dai primi mesi di vita.

Il progetto assume come quadro teorico di riferimento il pensiero dell’architetto Simon Nicholson che definì “loose parts” tutti quei materiali con varie proprietà che possono essere utilizzati e manipolati in molti modi formulando una teoria secondo la quale la ricchezza di un ambiente dipende dall’opportunità con cui esso lascia spazio alle persone di interagirvi e di fare collegamenti. Gli educatori della prima infanzia hanno riconosciuto questa verità e hanno documentato gli infiniti apprendimenti che possono accadere quando i bambini sono lasciati liberi di inventare, creare, esplorare, e ordinare materiali non strutturati. Senza specifiche indicazioni e solamente attraverso l’immaginazione di un bambino, un assortimento di conchiglie può diventare una raccolta per fare seriazioni, un set di contenitori per trasportare sabbia, o ancora trasformarsi in semplici piattini per il tè. Anche Joan Almon, primo direttore di Alliance for Childhood, ci illustra la teoria per cui i materiali che noi offriamo ai bambini dovrebbero essere liberi, suggerendo che “un giocattolo è

veramente buono solamente se è fatto del 10% di giocattolo e del 90% di bambino”. Quando i bambini sono incoraggiati ad usare materiali non strutturati e a mettere in pratica le loro proprie idee, sono portati ad apprendere e non solo a fare domande, ma anche a scoprire loro stessi le proprie risposte, creando nuove connessioni. Al gioco con materiali destrutturati corrisponde sempre lo sviluppo delle loro competenze (Beloglovsky, Daly, 2014) in quanto offre opportunità di pensiero divergente e creativo nella soluzione di problemi. Il mondo naturale in tutta la sua semplicità e complessità permette ai bambini l’accesso ad un gioco ricco e affascinante e all’apprendimento attraverso l’esperienza. La natura produce organicamente una varietà di materiali che mostrano pattern e sequenze non facilmente replicabili nei materiali artificiali. Consideriamo ad esempio l’intricata sequenza in una pigna o la spirale di una felce che si spiega. Notiamo la diversità e la texture della corteccia di un albero e la possibilità che offre di essere una casa per gli insetti. Queste relazioni possono essere scoperte, possono essere esaminate e possono essere comprese nella pratica: il modo in cui i bambini imparano meglio. Con il più alto livello di complessità e varietà, la natura offre materiali che sostengono giochi che durano più a lungo e sono più complessi.

Usare materiale di origine naturale, o di riciclo, che si connota come altamente destrutturato, permette al bambino di trovarsi di fronte degli oggetti che siano “vicini” a ciò che avviene in lui, in modo differente e individuale e che permettano l’espressione e la possibilità di un’esperienza di crescita, di bellezza e stupore. I giochi non convenzionali e non strutturati si prestano molto bene a favorire le attività creative da parte dei bambini, stimolando i sensi e la curiosità. Numerosi sono i benefici che l’impiego di materiali naturali e di recupero porta con sé come per esempio ampliare il campo d’esperienza dei bambini, facilitare la cooperazione e la relazione con i pari, in quanto diminuiscono le dinamiche conflittuali, migliorare la capacità di concentrazione, così come la durata dell’esplorazione e del gioco, oltre alla qualità del gioco stesso perché caratterizzato da maggiore creatività essendo libero e aperto ad infinite possibilità rispetto ad un gioco strutturato, limitato ad un unico scopo. L’occasione di utilizzare materiali di recupero come gioco è fonte di scoperta e di ripensamento del loro impiego: riutilizzare e vedere sotto una luce “nuova” gli oggetti sensibilizza i bambini e le bambine a non sprecare, a valorizzare anche l’oggetto

apparentemente più inutilizzabile. La raccolta dei materiali non potrà essere fine a sé stessa: mettere a disposizione dei bambini grandi quantità e varietà di materiali non basta in quanto è necessario attuare delle scelte guidate dai principi di qualità, quantità e coerenza, affinché nascano per i bambini e le bambine occasioni di apprendimento e crescita. È di fondamentale importanza che oltre ad una scelta accurata e coerente dei materiali vi sia poi una predisposizione dei materiali negli spazi, tale da favorire la concentrazione e la possibilità di sperimentare e agire. Gli educatori e gli insegnanti hanno il ruolo attivo di facilitatori delle attività ma non guidano il gioco, lo accompagnano: devono osservare e cogliere le criticità e gli eventuali miglioramenti da apportare nel contesto, fissando anche delle piccole regole per condurre al meglio il gioco e gestire il gruppo. Gli adulti dovranno perciò pensare a situazioni in cui il bambino possa fare esperienze, sostenendolo e supportandolo ad intervenire ma altresì predisponendo le situazioni in modo che non vi siano pericoli per l'incolumità, cogliendo eventuali proposte e sollecitazioni dai bambini stessi.

Il progetto è stato realizzato durante le prime tre settimane del mese di ottobre 2021 e ha visto coinvolte le due sezioni del nido "Coccole" di Stienta (Ro), all'interno del quale lavoro, composte da un totale di 18 bambini di età compresa tra i 12 e i 36 mesi. La sezione più numerosa prevede la compresenza di due educatrici, una delle quali ero io affiancata dalla seconda educatrice, mentre la sezione più piccola è gestita da un'educatrice unica. Prima dell'attuazione concreta del progetto è avvenuta una fase preliminare durante la quale ho esposto il contenuto di esso e illustrato le attività previste alle educatrici per permettere loro di acquisire tutte le informazioni necessarie alla sua messa in atto.

La realizzazione di tale proposta è avvenuta, per la maggior parte delle volte, nello spazio del nido dedicato alle attività, e l'ambiente è stato predisposto precedentemente preparando il materiale necessario all'attività in questione.

3.2 Valutazione del progetto

Come detto in precedenza, valutare significa esprimere un giudizio di sostanza per capire se le cose abbiano funzionato, come, e, soprattutto perché, consentendoci di migliorare. Se emergesse che una determinata attività abbia funzionato bene, abbia avuto buoni risultati, potrebbe essere conveniente replicarla o trarne spunto per altre azioni, al contrario se l'attività dovesse dare esiti negativi dovremmo capire cosa ha fatto andare storte le cose per evitare di commettere lo stesso errore in futuro. Dobbiamo sempre tener conto che, in ogni caso, nulla è generalizzabile e anche la migliore ricerca, il miglior intervento educativo possono essere migliorati, i questionari utilizzati potevano contenere altre o diverse domande ecc.... e che i dati "non parlano da soli" e quindi, come afferma Bezzi, devono essere interpretati per evitare di restare freddi numeri in un foglio di carta. L'autore identifica tre "famiglie" valutative:

- la valutazione, intesa quasi come misurazione, di determinati standard fisici: la valutazione di un impatto ambientale fatta da biologi e geologi per esempio;
- la valutazione delle prestazioni individuali, nelle due diverse varianti: valutazione dell'apprendimento scolastico o del personale di un'azienda;
- la valutazione di processi e organizzazioni sociali, che a loro volta vengono raggruppati in: politiche (insieme di attività indirizzate verso la risoluzione di un problema collettivo), programmi (insieme di attività volte al raggiungimento di un obiettivo specifico), progetto (attività singola con un obiettivo operativo) e organizzazioni (articolarioni amministrative e gestionali che consentono la definizione e la gestione di politiche, programmi e progetti).

La valutazione del progetto educativo, riportato in questa tesi, rientra sicuramente in quest'ultima categoria e si configura come un giudizio sull'efficacia e l'efficienza dei risultati ottenuti dalla sua realizzazione dove con il termine efficacia mi riferisco alla capacità del progetto di raggiungere gli obiettivi prestabiliti mentre l'efficienza è intesa come il rapporto tra mezzi impiegati e risultati raggiunti.

La scelta degli strumenti di valutazione richiede di considerare numerosi criteri ordine logico ed epistemologico oltre che tecnico (Lucisano, Salerno, 2002) nello

specifico: il tipo di informazioni da rilevare, le principali caratteristiche della popolazione in esame, le peculiarità dei diversi strumenti e le competenze del ricercatore. Non esistono strumenti migliori di altri ma è necessario scegliere quelli che rispondono ai criteri appena individuati perché, come ci ricorda Silverman (2008), “i metodi non hanno nessun valore intrinseco” in quanto la scelta dipende dall’oggetto di studio e dagli obiettivi della ricerca.

3.2.1. Il questionario

Lo strumento utilizzato per valutare le attività del progetto è stato il questionario strutturato, strumento di tipo quantitativo, creato appositamente per questo progetto. Il questionario è la tecnica “sociologica” per eccellenza e consiste in una serie di domande scritte e, in genere, delle relative risposte ai soggetti che sono chiamati a rispondere in autonomia; il questionario mira a raccogliere informazioni e si diversifica in questo da strumenti all’apparenza molto simili (test, prove attitudinali, ecc.) che hanno scopi diversi come la valutazione di capacità, competenze o attitudini (Arosio,2011). Come avverte Notti, il questionario è uno strumento molto diffuso e apparentemente semplice da costruire (Notti, 2002); e proprio per questa caratteristica viene sottostimata la complessità della sua costruzione. Nella pratica di ricerca è possibile individuare diverse tipologie di questionario, ciascuna con caratteristiche peculiari che ne rendono idoneo l’utilizzo in contesti diversi e specifici. Per descrivere il questionario e orientare la scelta del ricercatore è possibile fare riferimento a due aspetti principali: il grado di strutturazione e il canale di somministrazione.

Per quanto concerne il primo aspetto, il questionario può assumere diversi gradi di strutturazione in base alla tipologia di domande inserite. Il questionario strutturato è composto esclusivamente da domande chiuse e si presta ad essere somministrato anche a grandi popolazioni, richiede tempi abbastanza rapidi sia per la compilazione sia per la codifica. La totale strutturazione delle domande non lascia, però, spazi di libertà e approfondimento al rispondente; presuppone inoltre una conoscenza approfondita dell’argomento, necessaria per definire a priori le possibili risposte. nel questionario semi-strutturato sono inserite, invece, un numero limitato di aperte volte all’approfondimento di questioni specifiche che offrono al soggetto la possibilità di

esprimere in maniera più compiuta il proprio punto di vista. Il livello minimo di strutturazione è raggiunto in questionari non strutturati, poco diffusi a causa dell'impegno richiesto sia al rispondente sia in fase di codifica, composti esclusivamente da domande aperte o nell'ambito dei quali è fornita solo una consegna generale ai rispondenti.

Per quanto riguarda la sua somministrazione essa può avvenire secondo diverse modalità: in presenza, online, postale. La compilazione in presenza permette al ricercatore di mantenere un buon livello controllo sulla situazione, sui rispondenti e sulla loro identità: può verificare infatti che il setting sia confacente, monitorare il livello di attenzione dei rispondenti che, a loro volta, sono indotti dalla sua presenza a compilare lo strumento con la dovuta attenzione. Garantisce in genere tassi di risposta elevati e la disponibilità immediata dei dati ma richiede sempre la presenza fisica del somministratore e per questo motivo è utilizzato soprattutto con gruppi naturali e concentrati dal punto di vista geografico. Il canale postale permette di raggiungere un numero molto elevato di soggetti a prescindere dalla loro collocazione geografica ma i tempi sono abbastanza lunghi e i costi elevati perché includono l'invio e il ritorno di questionari compilati ed il tasso di non risposta è in genere piuttosto elevato. La somministrazione dei questionari digitali ha acquisito maggior importanza, sempre più crescente negli ultimi anni, anche nell'ambito della ricerca educativa in ragione dei costi contenuti, della popolazione molto ampia che può essere raggiunta in tempi estremamente ridotti e della possibilità di ottenere dati codificati ed aggregati in maniera automatica. I principali inconvenienti sono indotti dal medium utilizzato: è dunque necessario considerare la familiarità e l'accessibilità degli strumenti informatici per il target individuato. Il ricercatore, inoltre, perde ogni controllo sul contesto e, in genere, sull'identità del rispondente ed il tasso di non risposta potrebbe essere comunque elevato a causa della diffidenza verso comunicazioni inviate tramite posta elettronica che potrebbero essere scambiate per spam. In commercio sono presenti numerosi software per l'implementazione e la somministrazione di questionari online la cui introduzione ha avuto un profondo impatto sulla ricerca sociale che spesso sono costosi e difficilmente accessibili al di fuori dei centri di ricerca. Esistono tuttavia software accessibili e utilizzabili gratuitamente per la somministrazione e, in alcuni casi, l'analisi dei dati come, per esempio, Survey

Monkey che consente di realizzare questionari in maniera rapida ed efficace con semplici procedure guidate o Google drive, applicativo gratuito di Google che permette di creare in modo semplice e veloci sondaggi online e di gestire i risultati.

Dopo aver ragionato sull'impostazione generale dello strumento è necessario procedere con la costruzione delle unità minime che lo compongono ossia, in questo caso, la formulazione degli item. Per la costruzione degli item bisogna considerare due aspetti: lo scopo con cui sono inseriti e il formato. In base allo scopo è possibile distinguere (Zammuner, 1998):

- domande sostanziali: raccolgono le informazioni interessanti per il ricercatore, contribuiscono a chiarire le questioni per le quali è stata avviata la ricerca;
- domande introduttive e con scopi interattivi: finalizzate a mettere il rispondente a proprio agio. sono posti all'inizio o quando c'è un cambio di argomento;
- domande filtro: servono a selezionare i rispondenti indirizzandoli a specifiche domande successive o alla fine del questionario/intervista. le domande alle quali sono chiamati a rispondere solo una parte dei rispondenti sono dette, di conseguenza, domande filtrate;
- domande buffer: il loro contenuto è irrilevante per l'indagine servono per distogliere l'attenzione dai contenuti precedenti in modo che possa concentrarsi sulle successive, riducendo in questo modo il possibile condizionamento delle risposte già date.

In base allo scopo delle domande è altresì possibile distinguere tra domande finalizzate a raccogliere dati in modo diretto o indiretto. quest'ultime sono spesso utilizzate nella ricerca educativa ad integrazione di altre domande in modo da poter confrontare i dati rilevanti in maniera diretta e in diretta e far emergere il punto di vista dell'intervistato nei casi in cui non si possa o non sia opportuno porre domande dirette.

Per quanto riguarda il formato, esso costituisce la principale differenziazione tra gli item e porta a distinguere le due macrocategorie di domande: aperte e chiuse.

Nelle domande aperte il ricercatore formula la domanda senza definire alternative di risposta e sono utili soprattutto per sondare temi aspetti poco noti permettendo di raccogliere dati molto ricchi e approfonditi. La loro analisi e interpretazione è in genere abbastanza lunga e complessa e richiede particolare

concentrazione anche da parte del rispondente. In alcuni casi il ricercatore può indicare direttamente o indirettamente l'ampiezza massima della risposta, per esempio, mettendo un numero predefinito di righe in un questionario cartaceo o limitando il numero di caratteri che possono essere inseriti per un questionario digitale. Molto simili sono le cosiddette domande di completamento nelle quali è richiesto al rispondente di inserire una parola o una frase per completare il testo inserito dal ricercatore.

Nelle domande chiuse invece rientrano molteplici tipologie di item accomunati dalla presenza di risposte predefinite dal ricercatore. La compilazione è in genere abbastanza rapida e semplice e le operazioni di codifica ed analisi possono esserlo altrettanto. Il ricercatore deve conoscere bene il fenomeno indagato ed essere in grado di costruire modalità di risposta che ricomprendano le diverse opinioni e caratteristiche dei rispondenti. Le principali tipologie di domande chiuse sono: domande a scelta multipla semplice e composta, ordering, matching e scale. la domanda a scelta multipla è il tipo più semplice di domanda chiusa in cui il ricercatore formula una domanda e due o più alternative di risposta, tra le quali il rispondente è chiamato a scegliere una sola (domande a scelta multipla semplice) o più alternative di risposta (domande scelta multipla composta). La compilazione per il rispondente è abbastanza semplice, a patto che le domande e le modalità di risposta siano ben costruite. In alcuni casi la domanda può essere accompagnata da un breve testo di spiegazione contenente le istruzioni necessarie per rispondere. Le domande a scelta multipla semplice consentono di individuare un solo elemento per ciascun rispondente e si prestano molto bene a forzare la scelta della rispondente di non so la direzione fornendo un'informazione netta che però, soprattutto per i concetti più ampi e complessi potrebbe non corrispondere del tutto all'opinione del rispondente. Per tale motivo si può prevedere la possibilità di fornire più risposte giungendo in genere ad ottenere informazioni più articolate. la possibilità di fornire un numero diverso di risposte, alcune volte definito a priori, offre maggiore libertà al rispondente ma rende più complesse le attività di codifica. in tutte le domande chiuse può essere aggiunta la modalità "altro", spesso accompagnata dalla richiesta di specificare la propria alternativa. e buona regola cercare di costruire le alternative in maniera esaustiva in modo che tutti i rispondenti possano riconoscersi in almeno una.

Quando, invece, parliamo di ordering ci riferiamo alla situazione in cui il soggetto è chiamato a ordinare, in base a un criterio indicato dal ricercatore, una serie di elementi. Richiede un buon livello di attenzione al rispondente e porta con sé un discreto rischio di errori nella compilazione presentando inoltre una crescente di complessità nella codifica e nell'analisi dei dati.

Con il termine matching ci riferiamo alla modalità che richiede al soggetto di collegare elementi appartenenti a due elenchi diversi. Richiedendo buona concentrazione al richiedente, il rischio di compilazione errata è abbastanza elevato sia per la maggiore complessità della consegna sia per la possibilità di errori materiali che possono essere commessi dal rispondente.

Nelle scale viene chiesto al soggetto di indicare il proprio grado di accordo o disaccordo rispetto ad un'affermazione o di posizionarsi rispetto ad un criterio. Le più diffuse sono la scala di Likert e la scala di Osgood, dette anche differenziale semantico. Nella prima la posizione può essere espressa individuando l'etichetta verbale o numerica nella quale ci si riconosce meglio. Nella formulazione occorre prestare attenzione sia alla definizione delle modalità di risposta sia il numero di modalità di risposte inserite avendo cura di inserire una modalità centrale e intermedia evitando lo sbilanciamento obbligato del soggetto verso modalità positive o negative. La scala di Osgood serve, invece, per misurare il significato assunto da un determinato elemento per il soggetto interpellato ed è costruita, in genere, utilizzando coppie di aggettivi bipolarari rispetto ai quali il soggetto deve posizionarsi.

La formulazione dei quesiti è di fondamentale importanza e richiede affinamenti successivi. Non esistono regole da seguire in maniera netta ma si deve aver cura di seguire alcune indicazioni orientative come: utilizzare sempre la formulazione più breve, scegliere un registro linguistico adatto al target di riferimento, non utilizzare sigle o parole di cui significato sia di ambigua interpretazione, non utilizzare parole offensive, non porre domande retoriche, evitare la citazione di nomi o espressioni dei personaggi famosi per non indurre il rispondente ad esprimersi pensando al personaggio piuttosto che al concetto espresso.

- Uno strumento non è la semplice sommatoria delle unità che lo compongono ma richiede di essere progettato in maniera intenzionale ed integrata. Nel caso

del questionario il ricercatore deve considerare diversi aspetti: la tipologia di domande inserite: ciascuna tipologia di item ha caratteristiche specifiche e un buon questionario ne conterrà in genere di formati diversi. in linea generale una discreta variabilità aiuta a mantenere alta l'attenzione del rispondente senza rendere troppo complesse la compilazione;

- la sequenza delle domande: in apertura è consigliabile porre alcune domande semplici e introduttive, spesso finalizzate a raccogliere i dati anagrafici, utili anche per addestrare il rispondente alla compilazione facendolo familiarizzare con le consegne e le specifiche dello strumento. Nella parte centrale saranno collocate le domande che ricercatore considera particolarmente utili per la propria indagine mentre in chiusura e buona norma non posizionare le più importanti e significative perché sono quelle con il più alto tasso di non risposta;
- la lunghezza complessiva: non deve essere eccessiva per garantire la tenuta dell'interesse e dell'attenzione da parte del rispondente. in linea generale per la compilazione non dovrebbero essere necessari più di 15-20 minuti;
- la cura della veste grafica: restituisci a chi compila l'immagine dell'impegno dell'ordine dedicato alla ricerca e stimola dedicarvi la medesima attenzione, una presentazione ordinata e piacevole inoltre rende più semplice la compilazione riducendo il rischio di errori e il tasso di non risposta

La somministrazione è un momento fondamentale dal quale dipendono la quantità e la qualità dei dati raccolti. In base alle scelte operative messe in atto dal ricercatore sarà in genere necessario curare e prendere in considerazione le modalità di presa di contatto con il target quelle di raccolta dei dati. Solitamente la somministrazione degli strumenti dovrà avvenire nel contesto sufficientemente tranquillo e si dovrà assicurare un tempo congruo per lo svolgimento della rilevazione anche se spesso la compilazione del questionario non avviene in presenza e non vi è alcun contatto diretto tra ricercatore ed il rispondente. Ciò è importante predisporre un testo introduttivo che fornisca alcune informazioni generali e che motivi alla compilazione, detto lettera di presentazione (Lisimberti, 2011). Quest'ultima può assumere forme e ampiezza diversi ed è funzionale a presentare in termini sintetici il progetto di ricerca e fornire indicazioni sui riferimenti dell'attività, gli eventuali enti di

appartenenza nonché i recapiti da contattare. Per informazioni o chiarimenti. Lo scopo fondamentale è motivare i soggetti a dedicare il proprio tempo per rispondere al questionario, sottolineando l'importanza della partecipazione di ciascuno, la rilevanza delle informazioni che si intendono acquisire e l'utilizzo che si farà dai dati raccolti fornendo al contempo garanzie in merito al trattamento dei dati e al rispetto della normativa sulla privacy citando i riferimenti normativi del caso. Nel testo possono anche essere inserite indicazioni generali per la compilazione dello strumento. Lo stile e la tipologia di informazioni da inserire dipendono dalle caratteristiche della ricerca, dello strumento e dei destinatari.

Dopo la somministrazione compilazione degli strumenti si apre la fase di analisi, trattamento interpretazione dei dati. tale fase preceduta dalle operazioni di pulitura, codifica e tabulazione (Zammuner,1998) che riguarda sia i dati provenienti da domande chiuse sia quelli raccolti con domande aperte. Il processo si svolge in maniera analoga ma con modalità diversificate le ragioni della difformità dei materiali di partenza. in ogni caso l'obiettivo fondamentale di questa fase è quello di fare assumere una forma ordinata ai dati riducendo la mole e la complessità delle informazioni e trasformando gli elementi contenuti nelle risposte in dati facilmente trattabili e gestibili. Nel caso ci si avvalga di strumenti online la codifica e tabulazione dei dati avvengono in genere in maniera automatica. Dopo aver raccolto i questionari compilati il ricercatore deve:

- predisporre una griglia di codifica;
- effettuare lo spoglio dei questionari compilati per individuare ed eliminare quelli troppo lacunosi o mal compilati;
- attribuire un codice numerico progressivo a ciascun questionario;
- verificare, per le domande per cui è possibile e opportuno, la correttezza della compilazione. In caso di domande compilate erroneamente o senza rispettare le consegne è necessario valutare caso per caso se è possibile tenerne conto oppure no;
- assegnare un codice numerico o alfanumerico alle domande;
- assegnare un codice numerico a ciascuna modalità di risposta predisponendo una leggenda;

- tabulare i dati inserendo i codici corrispondenti nelle celle della griglia di codifica.

Il processo di categorizzazione delle domande aperte più lungo e complesso rispetto a quello descritto per le domande chiuse e varia in base alla lunghezza e alla complessità delle risposte da analizzare. Dal punto di vista logico la procedura è tuttavia analoga: nel caso delle domande aperte è necessario effettuare a posteriori il lavoro di costruzione delle alternative di risposta che per le domande chiuse è stato effettuato in precedenza; una volta costruite delle categorie uniformi il processo di codifica e tabulazione dei dati è identico a quello descritto in precedenza. In alcuni casi, soprattutto quando le domande sono complesse e i rispondenti sono pochi si può optare per una presentazione più narrativa dei risultati come è avvenuto per la valutazione del mio progetto, in quanto le educatrici che hanno compilato i questionari di valutazione erano solamente due.

3.2.2. Griglie di valutazione del progetto

Per costruire un questionario è necessario individuare le dimensioni da indagare che, a loro volta, saranno scomposte in sottodimensioni definendone indicatori e descrittori. Gli indicatori, come afferma Bezzi (2013), sono una sintetica descrizione di un elemento importante di un evaluando, e tale descrizione, è spesso un numero. Ogni indicatore indica tante cose diverse e sono molti quelli che indicano lo stesso elemento per noi significativo permeandosi, quindi, di ambiguità. Gli indicatori non sono necessariamente dei numeri, non possono essere decisi senza un riferimento chiaro e costante all'evaluando e sono l'esito finale di un ragionamento. Gli indicatori possibili sono infiniti e la loro selezione non può essere dettata solo dalla sensibilità personale del valutatore, la formulazione delle domande valutative è un aiuto a comprendere quali indicatori siano più importanti. Il problema iniziale, ampio, oggetto della ricerca valutativa corrisponde a ciò che i metodologi definiscono concetto; la difficoltà dei contesti sociali dove opera il valutatore porta a cercarne le dimensioni costitutive; ogni dimensione è scomposta in unità più piccole chiamate indicatori che vengono operativizzati ossia accompagnati da definizioni operative che il valutatore

ritiene opportune e congruenti per rilevare lo stato di quella proprietà. Una volta costruiti gli indicatori il ricercatore può procedere alla ricerca.

Di seguito sono riportate le griglie di valutazione del progetto con i relativi questionari: i primi relativi alla valutazione di ogni singolo modulo compilata al termine di ogni settimana, e i secondi riferiti alla valutazione complessiva del progetto completata al termine di tutto il ciclo delle attività quindi alla fine della terza settimana. La valutazione delle attività svolte nella sezione più piccola con un'unica educatrice è stata compilata da lei stessa, che ha seguito e poi valutato il progetto; mentre nella sezione più numerosa ho seguito e attuato il progetto personalmente con l'aiuto di un'educatrice, la quale si è occupata di compilare i questionari di valutazione. La scala di valutazione utilizzata chiedeva di esprimere la propria opinione in merito a diversi aspetti del progetto esprimendo un giudizio a scelta tra i valori: per niente, poco, abbastanza, molto, non so/non pertinente.

Dimensione di indagine	Sottodimensione di indagine	Indicatori/ descrittore	Domande
1.Contenuti	1.1 Esposizione degli obiettivi	1.1.1 (d) Chiarezza espositiva	Gli obiettivi delle singole attività di questo modulo sono risultati esposti in maniera chiara ed esaustiva?
		1.1.2 (d) Grado di realizzabilità e fattibilità	Gli obiettivi delle attività di questo modulo sono risultati realizzabili e fattibili?
2. Metodologia	2.1 Proprietà dei metodi	2.1.1 (d) Adeguatezza rispetto agli obiettivi prefissati	I metodi utilizzati per realizzare le attività sono stati adeguati rispetto agli obiettivi prefissati?
		2.1.2 (d) Grado di utilità ai fini dell'apprendimento di nuove abilità	Le attività proposte nel progetto sono state utili ai fini dell'apprendimento di nuove abilità nei bambini?
3.Materiali	3.1 Accessibilità ai materiali	3.1.1 (d) Facilità di reperibilità dei materiali richiesti	I materiali necessari allo svolgimento delle attività si sono rivelati facilmente reperibili?
		3.2 Costi	3.2.1 (i) Quantità di risorse economiche richieste

4. Modalità organizzativa	4.1 Tempi	4.1.1 (d) Adeguatezza della durata temporale delle attività	In quale misura valuti l'adeguatezza della durata temporale delle attività proposte in questo modulo?
	4.2 Spazi	4.2.1 (d) Adeguatezza del contesto spaziale	In quale misura valuti l'adeguatezza dello spazio all'interno del quale si sono svolte le attività di questo modulo?
5. Partecipazione	5.1 Coinvolgimento	5.1.1 (d) Livello di coinvolgimento nelle attività	In quale misura le attività di questo modulo sono state favorevoli al coinvolgimento dei bambini?
		5.1.2. (d) Grado di partecipazione attiva alle attività	In quale misura i bambini hanno partecipato attivamente alle attività di questo modulo?
		5.1.3 (d) Livello di attenzione	In quale misura i bambini hanno mantenuto un'attenzione costante per l'intera durata delle attività?
6. Risultati	6.1 Utilità	6.1.1 (d) Grado di utilità delle attività	Le attività di questo modulo si sono rivelate utili?
		6.2.1 (d) Funzionalità	Le attività di questo modulo hanno permesso

		all'acquisizione di nuove competenze	l'acquisizione di nuove competenze nelle varie aree di sviluppo?
	6.2 Interesse	6.2.1 (d) Grado di interesse suscitato	Le attività di questo modulo hanno suscitato interesse?
	6.3 Obiettivi	6.3.1 (d) Grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati	Le attività di questo modulo hanno raggiunto risultati corrispondenti agli obiettivi prefissati?

Figura 2: Griglia di valutazione dei moduli

QUESTIONARIO VALUTAZIONE PRIMO/SECONDO/TERZO MODULO

Per ogni quesito la preghiamo di esprimere una valutazione secondo la seguente scala:

1. Per niente
2. Poco
3. Abbastanza
4. Molto
5. Non so/Non pertinente

CONTENUTI

Gli obiettivi di questo modulo sono risultati:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Esposti in maniera chiara ed esaustiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizzabili e fattibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

METODOLOGIA

I metodi utilizzati sono stati:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Adeguati rispetto ai contenuti affrontati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utili ai fini dell'apprendim ento di nuove abilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MATERIALI

I materiali necessari allo svolgimento di questo modulo:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Si sono rivelati facilmente accessibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanno richiesto un costo in termini economici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODALITÀ ORGANIZZATIVA

In quale misura valuti i seguenti aspetti delle attività di questo modulo:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Adeguatezza della durata delle attività proposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adeguatezza dello spazio all'interno del quale si sono svolte le attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTECIPAZIONE

In quale misura valuti i seguenti aspetti delle attività di questo modulo:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Attività favorevoli al coinvolgimento dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipazione attiva dei bambini alle attività proposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attenzione costante per l'intera durata delle attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RISULTATI

Le attività di questo modulo:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Si sono rivelate utili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanno permesso l'acquisizione di nuove competenze nelle varie aree di sviluppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanno suscitato interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hanno raggiunto i
risultati
corrispondenti agli
obiettivi prefissati

Figura 3: Questionario di valutazione moduli

Dimensione di indagine	Sottodimensione di indagine	Indicatori/descrittori	Domande
1.Contenuti	1.1 Esposizione degli obiettivi	1.1.1 (d) Chiarezza espositiva	Gli obiettivi del progetto sono risultati esposti in maniera chiara ed esaustiva?
		1.1.2 (d) Grado di realizzabilità e fattibilità	Gli obiettivi del progetto sono risultati realizzabili e fattibili?
		1.1.3 (d) Livello di interesse e motivazione	Gli obiettivi del progetto sono risultati capaci di stimolare interesse e motivazione?
		1.1.4 (d) Coerenza rispetto alle proprie aspettative	Gli obiettivi del progetto sono risultati coerenti rispetto alle proprie aspettative?
	1.2 Esposizione degli argomenti	1.2.1 (d) Chiarezza ed esaustività	Le attività del progetto sono risultate chiare ed esaustive?
		1.2.2 (d) Congruenza rispetto agli obiettivi enunciati	Le attività proposte nel progetto sono risultate congruenti rispetto agli obiettivi enunciati?
		1.2.3 (d) Adeguatezza rispetto al livello di conoscenze possedute	Le attività proposte nel progetto sono risultate adeguate rispetto al livello di conoscenze possedute?
		1.1.4 (d) Livello di interesse	Le attività proposte nel progetto sono risultate interessanti?

	1.2 Utilità degli argomenti trattati	1.2.1 (d) Funzionalità rispetto alla propria professione	Le attività proposte nel progetto sono risultate funzionali rispetto ad una crescita di competenze e conoscenze della propria professione?
		1.2.2 (d) Applicabilità nel contesto di riferimento	Le attività proposte nel progetto sono risultate applicabili nel contesto di riferimento?
2. Metodologia	2.1 Proprietà dei metodi	2.1.1 (d) Adeguatezza rispetto agli obiettivi prefissati	I metodi utilizzati per realizzare le attività sono stati adeguati rispetto agli obiettivi prefissati?
		2.1.2 (d) Grado di utilità ai fini dell'apprendimento di nuove abilità	I metodi utilizzati nel progetto sono stati utili ai fini dell'apprendimento di nuove abilità nei bambini?
		2.1.3 (d) Livello di coinvolgimento dei bambini	I metodi utilizzati sono stati favorevoli al coinvolgimento dei bambini?
3. Materiali	3.1 Qualità dei materiali forniti	3.1.1 (d) Chiarezza ed esaustività del progetto	Il progetto proposto si è rivelato chiaro ed esaustivo?
		3.1.2 (d) Facilità di accessibilità del progetto	Il progetto proposto si è rivelato facilmente accessibile?

		3.1.3 (d) Completezza del progetto	Il progetto proposto si è rivelato completo di tutte le informazioni necessarie alla sua realizzazione?
	3.2 Fonti	3.2.1 (i) Presenza di fonti	Il progetto proposto si è rivelato comprendente delle fonti delle informazioni fornite?
4. Modalità organizzativa	4.1 Tempi	4.1.1 (d) Adeguatezza della durata temporale del progetto	In quale misura valuti l'adeguatezza della durata temporale del progetto?
		4.1.2 (d) Efficacia di gestione e rispetto dei tempi	In quale misura valuti la gestione e il rispetto dei tempi?
	4.2 Informazioni	4.2.1 (d) Livello di completezza e tempestività delle informazioni sullo svolgimento del progetto	In quale misura valuti la completezza e tempestività delle informazioni sullo svolgimento del progetto?
5. Valutazione strumenti di verifica	5.1 Questionari di osservazione settimanali	5.1.1 (d) Chiarezza e comprensione	I questionari di osservazione si sono rivelati chiari e comprensibili?
		5.1.2 (d) Coerenza con gli argomenti trattati nel progetto	I questionari di osservazione si sono rivelati coerenti con le attività proposte nel progetto?

		5.1.3 (d) Adeguatezza rispetto ai tempi previsti per la sua esecuzione	I questionari di osservazione si sono rivelati adeguati rispetto ai tempi previsti per la sua esecuzione?
6. Risultati	6.1 Utilità	6.1.1 (d) Grado di utilità delle informazioni fornite	Il progetto ha fornito informazioni utili?
		6.2.1 (d) Funzionalità all'acquisizione di nuove competenze	Il progetto ha permesso l'acquisizione di nuove competenze?
	6.2 Interesse	6.2.1 (d) Grado di interesse suscitato	Il progetto ha suscitato interesse?
	6.3 Applicabilità	6.3.1 (d) Grado di applicabilità dei contenuti nel contesto lavorativo	Il progetto ha offerto contenuti applicabili nel contesto lavorativo?
	6.4 Soddisfazione	6.4.1 (d) Grado di soddisfazione delle aspettative iniziali	Il progetto ha soddisfatto le aspettative iniziali?

Figura 4: Griglia di valutazione finale del progetto

QUESTIONARIO FINALE DI VALUTAZIONE DEL PROGETTO

Per ogni quesito la preghiamo di esprimere una valutazione secondo la seguente scala:

6. Per niente
7. Poco
8. Abbastanza
9. Molto
10. Non so/Non pertinente

CONTENUTI

Gli obiettivi del progetto sono risultati:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Esposti in maniera chiara ed esaustiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizzabili e fattibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capaci di stimolare interesse e motivazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coerenti rispetto alle proprie aspettative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le attività del progetto sono risultate:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Chiare ed esaustive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Congruenti rispetto agli obiettivi enunciati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adeguate rispetto al livello di conoscenze possedute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funzionali rispetto ad una crescita di competenze e conoscenze della propria professione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Applicabili nel contesto di riferimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

METODOLOGIA

I metodi utilizzati sono stati:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Adeguati rispetto agli obiettivi prefissati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utili ai fini dell'apprendimento di nuove abilità nei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorevoli al coinvolgimento dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MATERIALI

Il progetto proposto si è rivelato:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Chiaro ed esaustivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente accessibile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completo di tutte le informazioni necessarie alla sua realizzazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendente delle fonti delle informazioni fornite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODALITÀ ORGANIZZATIVA

In quale misura valuti i seguenti aspetti del progetto educativo proposto:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Adeguatezza della durata temporale delle attività proposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Adeguatezza nella gestione e rispetto dei tempi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completezza e tempestività delle informazioni sullo svolgimento del progetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VALUTAZIONE STRUMENTI DI VERIFICA:

I questionari di osservazione si sono rivelati:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Chiari e comprensibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coerenti con le attività proposte nel progetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adeguati rispetto ai tempi previsti per la sua esecuzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RISULTATI

Il progetto:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/ Non pertinente
Ha fornito informazioni utili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha permesso l'acquisizione di nuove competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hanno suscitato interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha offerto contenuti applicabili nel contesto lavorativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha soddisfatto le aspettative iniziali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 5: Questionario finale di valutazione del progetto

Ogni attività è stata documentata con materiale fotografico avendo cura di non rendere visibili i volti dei bambini e disponendo del consenso genitoriale proveniente dalla liberatoria per le immagini che viene conservata nella struttura

Il mio amico
ambiente



RIDUCO

Riuso

RICICLO



Anno educativo 2021/2022

Premessa

Il progetto nasce dall'esigenza di radicare nella cultura delle nuove generazioni, fin da piccolissimi, la consapevolezza che l'ambiente è un bene fondamentale che va assolutamente tutelato. L'itinerario educativo-didattico muove dalla naturale curiosità del bambino riguardo l'ambiente che lo circonda, attraverso l'esplorazione guidata e la continua scoperta, stimolando la creatività e la capacità di progettare e inventare nuove forme: sono i bambini stessi, infatti, che ci insegnano che ogni oggetto, anche quello che noi consideriamo inutile, può in realtà diventare un nuovo gioco che permette di favorire manualità, creatività e fantasia. Educare a far nascere una coscienza ecologica nei bambini diventa facile quando, attraverso il gioco e l'espressività si attivano percorsi semplici ma molto significativi che diventano, con l'abitudine, stili di vita. Trasmettere alle nuove generazioni il rispetto per l'ambiente è un'esigenza che si fa sempre più impellente perché se è vero che l'ecosostenibilità è il futuro, è vero anche che la realizzazione di questo obiettivo non può non passare dai banchi di scuola.

Perfino l'**asilo nido** e la scuola dell'infanzia, sebbene siano frequentati da bambini davvero molto piccoli, sono in tal senso determinanti. Già a quell'età i bambini possono infatti ricevere nozioni fondamentali sul tema e apprendere, attraverso il gioco, quanto sia importante rispettare l'ambiente e le risorse a nostra disposizione. Nei materiali di scarto possono nascondersi beni preziosi e se impariamo a educare il nostro sguardo a guardarli in maniera originale, divergente dal solito, possiamo esprimere, attraverso di essi la creatività, progettando e realizzando prodotti nati da materiali altrimenti destinati ad essere buttati via. Esistono quindi diverse attività che l'educatore può proporre ai bambini per trasmettere loro l'importanza del riciclo e dell'ecosostenibilità. Le attività del progetto si presentano come idee da mettere in pratica per far sì che la i bambini possano sviluppare un'attenta e scrupolosa coscienza ecologica valorizzando la loro creatività impegnandoli nell'ideazione e costruzione di oggetti con l'uso di materiali provenienti dalla raccolta differenziata dei "rifiuti".

L'educazione ambientale va intesa come strumento per promuovere, sin dall'asilo nido, il rispetto dell'ambiente che ci circonda. Sensibilizzare i bambini ad acquisire un atteggiamento di responsabilità e rispetto verso l'ambiente naturale

significa renderli consapevoli del valore del recupero e del riciclo. La salvaguardia dell'ambiente è un problema sempre più sentito e affinché ciascuno di noi si impegni a cambiare le proprie abitudini ci viene in aiuto una regola fondamentale: la regola delle tre R, un sintetico vademecum che ci aiuta a ridurre l'impatto ambientale della nostra vita quotidiana sulla natura.

Le tre R stanno per: **Ridurre, Riutilizzare e Riciclare.**

Ridurre: Non possiamo evitare di comprare prodotti che ci servono quotidianamente ma possiamo però chiederci se davvero ci serve tutto quello che compriamo, e soprattutto selezionare i nostri acquisti in base all'impatto ambientale. Risparmiare innanzitutto materie prime che sono alla base dei processi di produzione, spesso disponibili in quantità limitata e non rinnovabili. Risparmiare energia necessaria per produrre le merci; risparmiare in termini di danni ambientali e sociali, dato che tutti i processi produttivi, poco o tanto, provocano inquinamento e in ultima analisi danni anche alla salute delle persone. Risparmiare soldi, perché spesso molte cose che compriamo si rivelano inutili o quasi.

Riutilizzare: Spesso buttiamo via oggetti che sono ancora in buono stato o utilizzabili in altra veste. Sarebbe bene, al momento dell'acquisto, orientarci su prodotti di qualità, con un lungo ciclo di vita, e sfruttarli fino a quando non diventano davvero inutilizzabili. E quando un oggetto non può più essere utilizzato per lo scopo cui era predisposto, possiamo mettere in gioco la fantasia e dargli nuova vita. Riutilizzare gli oggetti è la maniera migliore per ridurre la quantità di rifiuti prodotta ogni giorno nelle nostre case.

Riciclare: Dopo aver riutilizzato i nostri oggetti, quando ormai sono inservibili, occorre smaltirli nel modo giusto, attraverso la raccolta differenziata, per consentire il riuso delle materie prime di cui sono composti. Il termine riciclo può essere confuso con riuso ma la sostanziale differenza è che con quest'ultima terminologia ci si riferisce ad un bene che ancora non è diventato un rifiuto mentre si ricicla ciò che invece lo è già.

Il fine è sostanzialmente quello di dare una seconda vita a tutto quel che passa dalle nostre mani e agli oggetti che utilizziamo nel quotidiano, fondamentale per la salvaguardia delle risorse del Pianeta visto le cifre esorbitanti dei nostri sprechi.

Le attività inserite in questo progetto tratteranno in egual misura ciascuno dei tre concetti esplicitati sopra e saranno presentate ai bambini in forma esperienziale e ludica.

Durata del progetto

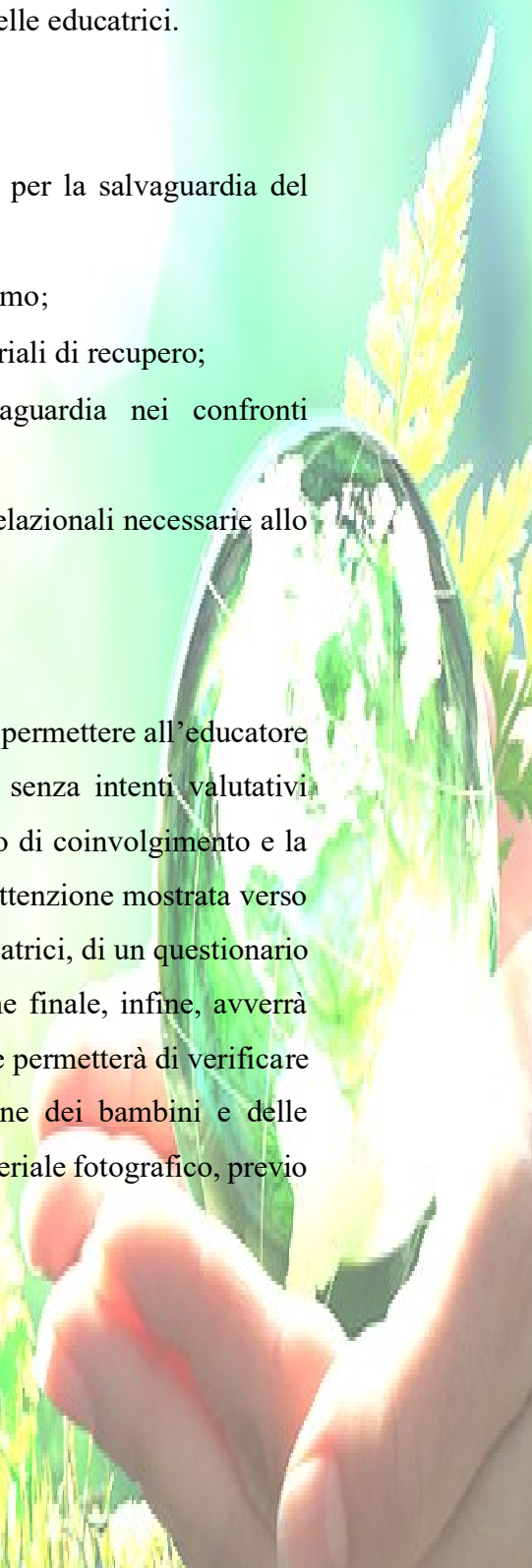
La durata del progetto sarà di tre settimane. Ogni settimana avrà come filo conduttore una delle tre tematiche oggetto del progetto (prima settimana: riduco; seconda settimana: riciclo; terza settimana: riuso) e saranno previste tre attività a settimana che vedranno coinvolti i bambini con il sostegno delle educatrici.

Obiettivi generali del progetto

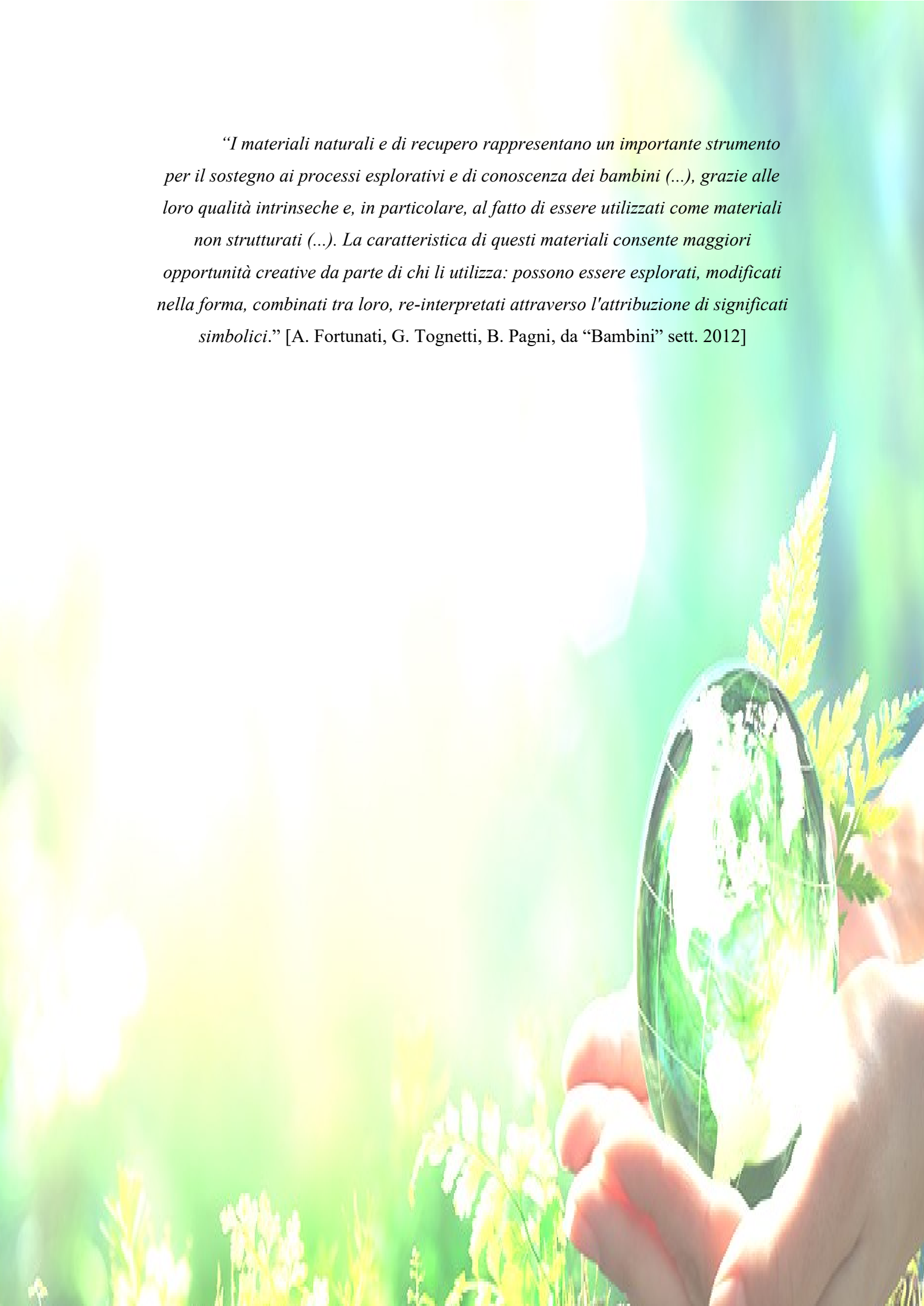
- Favorire lo sviluppo di una “coscienza ambientale” per la salvaguardia del territorio;
- Imparare ad amare e rispettare l’ambiente in cui viviamo;
- Stimolare la creatività attraverso il riutilizzo dei materiali di recupero;
- Accrescere un atteggiamento di rispetto e salvaguardia nei confronti dell’ambiente;
- Sviluppare abilità e competenze motorie, cognitive, relazionali necessarie allo sviluppo del bambino.

Valutazione e verifica

La valutazione è di tipo formativo cioè ha lo scopo di permettere all’educatore di controllare l’andamento del processo di apprendimento senza intenti valutativi giudicanti. La verifica sarà fatta in itinere valutando il grado di coinvolgimento e la partecipazione attiva dei bambini, osservabile dal tempo di attenzione mostrata verso l’argomento e attraverso la compilazione, da parte delle educatrici, di un questionario di osservazione al termine di ogni settimana. La valutazione finale, infine, avverrà tramite la compilazione di un secondo questionario finale che permetterà di verificare la qualità generale del progetto e il grado di soddisfazione dei bambini e delle educatrici. L’intero progetto sarà documentato attraverso materiale fotografico, previo consenso dei genitori dei bambini.



“I materiali naturali e di recupero rappresentano un importante strumento per il sostegno ai processi esplorativi e di conoscenza dei bambini (...), grazie alle loro qualità intrinseche e, in particolare, al fatto di essere utilizzati come materiali non strutturati (...). La caratteristica di questi materiali consente maggiori opportunità creative da parte di chi li utilizza: possono essere esplorati, modificati nella forma, combinati tra loro, re-interpretati attraverso l'attribuzione di significati simbolici.” [A. Fortunati, G. Tognetti, B. Pagni, da “Bambini” sett. 2012]





1° Settimana:

RIDUCO

Ridurre significa anche risparmiare in termini economici. Oggi i giochi sono di facile reperibilità, ne esiste davvero una vasta scelta, a qualunque prezzo si voglia spendere. I bambini ne fanno un utilizzo limitato perché l'obiettivo per cui sono stati pensati è di facile raggiungimento, e così vengono presto persi di vista. Nel materiale di recupero e naturale non c'è mai limite. In questi materiali il bambino può trovare tutto ciò che sta cercando e per arrivarci deve attivare un pensiero, una fantasia, un progetto. Nel percorso incontrerà problematiche a cui non aveva pensato. Dovrà spendere energie in altre fantasie, in cambi di percorso, dovrà impegnarsi nella soluzione di mille problemi. Per arrivare alla meta dovrà rimettersi in gioco molte volte, e allenerà creatività, fantasia, problemi solving ma anche determinazione, concentrazione e tenacia. Usare materiale di origine naturale, o di recupero, che si connota come altamente destrutturato, permette al bambino di trovarsi di fronte degli oggetti che siano "vicini" a ciò che avviene in lui, in modo differente e individuale e che permettano l'espressione e la possibilità di un'esperienza di crescita, di bellezza e stupore, e inoltre consente una riduzione **dei costi** non indifferente.

1. TAPPETO SENSORIALE FAI DA TE

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido o giardino del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Esplorare con le mani e con i piedi materiali e consistenze diverse.	- Tappeto puzzle morbido; - Materiali di recupero e naturali: spugne, sassi, erba, carta alluminio, tappi cotone.

Premessa

Il tappeto da gioco sensoriale è un materiale ludico ricco di stimoli visivi e tattili e permette al bimbo di giocare e apprendere allo stesso tempo, favorendo lo sviluppo cognitivo attraverso la manipolazione e l'attivazione della micro-motricità. Questo gioco può essere realizzato attraverso materiali di recupero che fanno parte della nostra quotidianità permettendo così una riduzione dei costi destinati all'acquisto di oggetti ludici e offrendo ai bambini la possibilità di sperimentare e manipolare materiali diversi dai tradizionali giocattoli di plastica.

Preparazione

- Recuperiamo un tappeto puzzle morbido;
- Poi incolliamo su ciascun pezzo quadrato un materiale diverso: spugne, sassi, carta alluminio, tappi di sughero, cotone, tappi di plastica, erba;
- Assembliamo il tappeto puzzle e poniamolo a terra.

Svolgimento

Accompagniamo i bambini davanti al tappeto e invitiamoli a camminare, a piedi scalzi, sopra il tappeto per consentire loro di sperimentare materiali e consistenze diverse. Accompagniamo il tutto con qualche domanda e/o spiegazione (es. è morbido? questi sono i sassi del nostro giardino...) e lasciamoli esplorare anche con le mani.

2. PITTURA CON MATERIALI NATURALI

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido o giardino del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Manipolazione di elementi naturali e loro utilizzo per dipingere	- Frutti di bosco, zafferano, spinaci; - Fogli bianchi;

Premessa

Anticamente i pittori producevano da soli i colori mescolando sostanze naturali secondo ricette custodite gelosamente: utilizzavano pietre dure finemente triturate, spezie, erbe e fiori pestati e lasciati in infusione. I colori naturali rappresentano un'interessante alternativa alle tempere tradizionali e una soluzione economica, facile da preparare e completamente atossica permettendo ai bambini di sperimentare una tipologia di pittura diversa dal solito.

Preparazione

- Predisponiamo le ciotole con le varie miscele che utilizzeremo per dipingere e accanto ad ogni ciotola l'elemento che abbiamo usato per creare ciascuna miscela in modo da poter mostrare ai bambini l'elemento primario da cui proviene ciò che si andrà ad utilizzare;
- Preparare un grande foglio bianco su cui dipingere.

Svolgimento

Raccogliamo i bambini attorno a noi e mostriamo loro le ciotole con le diverse miscele chiedendo loro che colori sono. Poi illustriamo, ai più grandi, con quali elementi naturali abbiamo creato i colori e lasciamoli liberi di manipolarli. Poggiamo a terra un grande foglio bianco e lasciamoli dipingere liberamente con le loro mani.

3. TELE TRASPARENTI FAI DA TE

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido o giardino del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Sperimentare la pittura verticale su un materiale di uso quotidiano	- Pellicola trasparente; - Tempere;

Premessa

La pittura verticale permette ai bambini di sperimentare il colore e la creatività lavorando su un'altra dimensione rispetto alla classica orizzontale cui sono abituati usando sempre il foglio per terra o sul banco. Avendo una superficie verticale alla loro altezza possono muoversi liberamente e hanno inoltre la possibilità di vedere cosa stanno realizzando proprio come un pittore che realizza la sua opera d'arte con una tela appoggiata su un cavalletto.

Preparazione

- Predisponiamo la carta pellicola su due punti che fungano da sostegno;
- Preparare le ciotole con i colori.

Svolgimento

Accompagniamo i bambini davanti alla nostra tela trasparente, mettiamo davanti loro le ciotole con i colori e lasciamoli liberi di dipingere.

2° Settimana

RIUSO

Il riutilizzo di un bene implica un'azione immediata, cioè significa ripristinare, in qualche modo, la funzione dell'oggetto per evitare che diventi un rifiuto da gettare. Il riutilizzo dei materiali racchiude in sé un'importanza didattica ludica e un valore educativo e civico del riciclo dei materiali, da insegnare fin dalla primissima età. In questa sezione utilizzeremo oggetti di uso comune per dar loro una seconda vita ed evitare che diventino rifiuti da smaltire.

1. ROCCHETTI AD INCASTRO

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Allenare la motricità fine in particolare l'abilità dell'incastro	- Rocchetti; - Spaghetti;

Premessa

Sviluppare la manualità ha una grandissima importanza per lo sviluppo cognitivo del bambino. Il gioco dell'infilatura è un'attività educativa da proporre ai più piccoli per accrescere e migliorare il loro sviluppo psicomotorio, poiché allena la motricità fine, richiede una buona dose di concentrazione, migliora la padronanza del proprio corpo e aumenta la coordinazione occhio mano. Questa attività può essere preparata riutilizzando i classici rocchetti dando loro nuova vita proponendo così ai bambini un gioco non confezionato.

Preparazione

- Predisporre i rocchetti e gli spaghetti sul tavolo della sezione

Svolgimento

Spieghiamo ai bambini cosa sono gli oggetti che si trovano davanti a loro, e mostriamo loro l'attività che dovranno fare: infilare gli spaghetti all'interno dei forellini dei rocchetti. Lasciamoli ora liberi di sperimentare da soli.

2. ACCOPPIAMO I COLORI

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido	Sezione medio-grandi	Favorire il riconoscimento dei colori; Allenare la capacità di accoppiamento tra elementi dello stesso colore	- Vaschetta per cubetti di ghiaccio; - Cartoncini colorati; - Forbici; - Colla.

Premessa

La scoperta dei colori è una tappa importante nello sviluppo del bambino e i giochi di associazione giocano un ruolo importante nello sviluppo di tale abilità. Possiamo, quindi, proporre ai bambini giochi ed attività che stimolino la capacità di discriminazione dei colori, e lo possiamo fare creando dei veri e propri materiali ludici con oggetti di recupero di uso quotidiano come in questo caso che utilizziamo una semplice scatola dei cubetti di ghiaccio.

Preparazione

- Ritagliare coppie di cerchi di piccole dimensioni (ogni coppia di un colore diverso);

- Incollare un cerchio di ciascuna coppia su ogni scompartimento della vaschetta per i cubetti di ghiaccio fino a che non sarà completa.

Svolgimento

Presentare ai bambini il materiale ludico spiegando loro la dinamica di gioco. Prima di lasciarli giocare liberamente riconosciamo e nominiamo, insieme a loro, i vari colori e illustriamo la regola da seguire accompagnandoli nei loro primi tentativi di associazione.

3. PARETE DEI TRAVASI

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido o giardino del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Sviluppare la concentrazione; Affinare la coordinazione oculo-manuale; Perfezionare la manualità fine.	- Rotoli di carta di varie dimensioni; - Colla o scotch; - Imbuti; - Ciotole; - Cucchiari.

Premessa

I travasi sono uno dei mezzi più efficaci per permettere al bambino di concentrarsi, allenare la motricità della mano, apprendere e conoscere sé stesso e le proprie capacità. Travasare è un'attività propedeutica alle attività di vita pratica. Questo gioco, per i bambini, rappresenta proprio un'attività interessante. Amano farla e rifarla più volte anche se ciò comporta ripetere sempre la stessa azione. Ai nostri occhi, ripetere sempre le stesse cose, appare stancante e noioso ma per i bambini invece la possibilità di ripetere sempre gli stessi movimenti è un'occasione per imparare a muoversi. Scoprire, migliorare e perfezionare i propri movimenti e la propria conoscenza attraverso la ripetizione è un'attività interessante che amano moltissimo fare. Questa attività si presta ad essere realizzata con una molteplicità di materiali di recupero, e in questo caso utilizziamo i rotoloni grandi della carta recuperabili

facilmente in una struttura educativa come il nido, che anziché diventare rifiuti si trasformeranno in tubi per i travasi.

Preparazione

- Recuperiamo rotoli di cartone di diverse dimensioni;
- Incolliamo ad un pannello di cartone;
- Prepariamo sul tavolo o sull'erba, nel caso in cui l'attività venga svolta all'aperto, gli imbuti, le ciotole e i cucchiari che i bambini utilizzeranno per i travasi.

Svolgimento

Presentiamo ai bambini l'attività che andranno a fare e consegniamo loro il materiale necessario. Lasciamoli ora sperimentare liberamente.

3° Settimana

RICICLO

Il riciclo è la trasformazione di materiali di scarto e rifiuti in nuove risorse o beni attraverso processi industriali più o meno complessi. Nel nostro caso, trovandoci all'interno di una struttura educativa per la prima infanzia, intenderemo il riciclo come utilizzo dei materiali di scarto per la realizzazione di oggetti e attività ludiche recuperando ciò che comunemente è categorizzato come rifiuto

1. VASI FAI DA TE

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido o giardino del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Allenare la manualità; Favorire il contatto con la natura e con la sua stagionalità;	- Bottiglie di plastica; - Tempere e pennelli; - Forbici; - Terra; - Piantine e/o fiori.

Premessa

La plastica è un rifiuto estremamente dannoso per l'ambiente: può contribuire al devastante inquinamento degli oceani ed essere distrutta in microplastiche che finiscono nello stomaco dei pesci e in molti altri animali terrestri e marini. Sappiamo quanto sia importante ridurre il nostro utilizzo della plastica nella nostra vita quotidiana e in quest'ottica potremmo anche usare le bottiglie di plastica per creare oggetti divertenti e utili, insieme ai bambini.

Preparazione

- Raccogliamo bottiglie di plastica grandi e piccole tante quanti sono i bambini della nostra sezione;
- Prepariamo le ciotole con i colori e i pennelli;
- Prepariamo un sacchetto con la terra all'interno;
- Procuriamoci piantine/ fiori o semi da piantare.

Svolgimento

Spieghiamo ai bambini cosa si trova davanti a loro e cosa andremo a realizzare. Tagliamo a metà le bottiglie di plastica utilizzando il fondo come un vaso portafiori che sarà dipinto da ciascun bambino. Aiutiamoli a riempire il vaso con della terra e piantiamo un fiore/una piantina o un seme che annaffieremo ogni giorno insieme ai bambini dando loro la possibilità anche di osservare il processo di crescita di una piantina.

2. CONTENITORI DI CARTAPESTA

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Sviluppare la motricità fine in particolare l'uso dei muscoli delle dita.	- Fogli di giornale; - Colla vinilica; - Pennelli; - Palloncini; - Tempere.

Premessa

Lo strappo è un'attività eccellente per lo sviluppo dei muscoli delle dita. All'inizio i pezzi saranno grandi e casuali ma, alla fine, il bambino avrà il controllo per strappare piccoli pezzi delle dimensioni da lui volute. Realizzare la carta pesta con i fogli di giornale è, infatti, un'attività che implementa questa abilità in quanto è richiesto lo strappo di quest'ultimi.

Preparazione

- Predisporre sul tavolo fogli di giornale, ciotole con colori e pennelli, e la colla;
- Gonfiare i palloncini.

Svolgimento

Illustriamo ai bambini quali oggetti si trovano sul tavolo e chiediamo loro di strappare i fogli di giornale per creare tanti pezzettini. Una volta terminata questa operazione affianchiamo i bambini nell'incollare i pezzettini di giornale sul palloncino gonfio. Lasciamo asciugare il tutto ed una volta fatto questo scoppiamo il palloncino per ottenere la nostra ciotola porta oggetti e chiediamo ai bambini di dipingerla.

3. LA SCATOLA DEI TESORI

Luogo	Età	Obiettivo	Materiali
Sezione del nido	Sezione piccoli e medio-grandi	Sperimentare sviluppando i 5 sensi; Acquisire consapevolezza del proprio corpo e dello spazio circostante; Sviluppare connessioni.	- Uno scatolone che sarà decorato a proprio piacimento; - Materiali e oggetti vari: vasetti vuoti dello yogurt, rocchetti, stoffe, vaschette di plastica, polistirolo ecc.

Premessa

Questa attività prende ispirazione dal famoso “cestino dei tesori, un gioco per i bambini più piccini promosso a pieni voti ed inserito nell’educazione Montessori. Consiste in un’esplorazione per il bambino, un viaggio di scoperta di tesori che permettono un primo inizio di sviluppo dei cinque sensi, ed un’attività praticata in tutti i nidi del mondo. Tutti gli oggetti comuni in esso contenuti sono stati scelti per stimolare tutti e cinque i sensi dei bambini, fin da piccolissimi. Il cestino dei tesori offre la possibilità al bambino di entrare in uno spazio ben definito e misterioso che gli permette di scoprire al suo interno tutti oggetti comuni, altrettanto misteriosi. Proprio per questo è importante non inserire dei giocattoli all’interno del cestino ma esclusivamente oggetti di uso comune per noi adulti, e perché non farlo con oggetti che comunemente consideriamo rifiuti?

Preparazione

- Recuperare uno scatolone di medie dimensioni e decorarlo a piacere;
- Riempire lo scatolone con tutti gli oggetti che saranno i nostri tesori.

Svolgimento

Poniamo al centro della stanza la scatola dei tesori e lasciamo liberi i bambini di esplorare in autonomia tutto il contenuto di quel meraviglioso e interessante cesto.

3.2. Attuazione del progetto educativo: gli strumenti per l'osservazione e la raccolta dati

3.2.1. Primo modulo: Riduco

3.2.1.1. Prima attività: tappeto sensoriale fai da te



Quando parliamo di “gioco sensoriale” ci riferiamo a tutte quelle attività che incoraggiano il bambino a esplorare materiali che stimolano i suoi sensi. Il gioco sensoriale migliora il modo in cui un bambino reagisce al proprio ambiente attraverso percezioni visive, uditive, cinestetiche, olfattive e gustative. I bambini piccoli hanno un desiderio fisico ed emotivo di vedere, ascoltare, toccare, odorare e gustare cose che sono alla loro portata e nuove per loro. Nella prima infanzia il pensiero è senso- motorio, si avvale cioè delle

esperienze motorie e delle percezioni sensoriali per accumulare dati, coordinarli, interiorizzarli in una complessa elaborazione che sfocerà poi in forme evolute di funzionamento mentale. Attraverso la manipolazione il bambino scopre sé stesso, gli altri, il mondo che lo circonda e mette in moto lo sviluppo cognitivo. Man mano che un bambino cresce, la necessità di esplorare materiali nel loro mondo continua. L'esplorazione sensoriale migliora lo sviluppo cognitivo, sociale, emotivo e comportamentale. Promuovere esperienze sensoriali è sicuramente più facile in uno spazio all'aperto come un giardino, ma, con un po' di creatività, questo tipo di esperienze possono essere promosse anche in un ambiente chiuso come, in questo caso, il nido. Il bambino ha bisogno di esplorare, manipolare, provare sensazioni tattili impadronendosi degli oggetti per conoscerne il peso, la consistenza, la flessibilità. L'esperienza manipolativa permette lui di discriminare le sensazioni e creare schermi mentali sulle caratteristiche della realtà concreta. Maggiori saranno le possibilità di toccare, sbattere, afferrare, succhiare, aprire e maggiori saranno le occasioni di crescita e conoscenza. Dopo il proprio corpo, tutto diventa materiale manipolativo per i bambini e ogni materiale offre sensazioni diverse ed è per questo, infatti, che sarebbe ideale che i materiali con cui si fa esperienza manipolativa fossero il più possibile vari, di texture diversa, oggetti di uso comune...

E perché spendere risorse economiche quando possiamo creare un materiale ludico a costo zero, o quasi, offrendo anche un'esperienza molto più arricchente rispetto ai soliti giocattoli di plastica che si rivelano limitanti e inutili. Il tappeto presentato ai bambini è stato realizzato con materiali di scarto, di uso comune e naturale, alcuni dei quali sarebbero diventati rifiuti: carta da imballaggio, carta alluminio, foglie, cotone, spugne. I bambini si sono dimostrati fin da subito molto curiosi di esplorare questo nuovo gioco e guidati dall'educatrice, solo in un primo momento, hanno esplorato con mani e piedi i diversi materiali di cui il tappeto era composto sperimentando le diverse consistenze dimostrando curiosità ed entusiasmo.

Questa attività manipolativa non ha come scopo di condurre il bambino alla produzione di qualcosa, ma semplicemente creare una relazione tra

quest'ultimo e l'oggetto secondo il principio che il procedimento è più importante del risultato.

3.2.1.2. Seconda attività: pittura con materiali naturali



La pittura nei bambini promuove il processo artistico che aiuta a sviluppare la creatività e la sensibilità ed è quindi molto importante esercitare fin dalla tenera età, tutte quelle attività che supportano lo sviluppo della creatività. Nei bambini molto piccoli il mezzo per dipingere solo principalmente le dita, e questa metodologia consente una piena espressione di sé perché il bambino può toccare il colore, sentirlo e lasciare poi una “testimonianza diretta” sul foglio. Mentre l'utilizzo del pennello risulta essere più faticoso e meno immediato, i colori a dita consentono al piccolo una

grande libertà di sporcarsi, di raccontare, di emozionarsi; il solo limite è costituito dai margini del foglio che però garantiscono al bambino la sicurezza di uno spazio “finito”.

Questa attività, oltre che racchiudere in sé un aspetto prettamente artistico, offre al bambino anche un’esperienza di manipolazione e scoperta di alcuni cibi sperimentando il loro aspetto visivo, olfattivo, gustativo e tattile.

E perché, allora, dipingere con i tradizionali colori, a volte tossici per i bambini molto piccoli, e non con pitture naturali? L’attività racchiusa nel progetto ha previsto l’utilizzo di quelle che vengono chiamate “pitture commestibili” ossia create con ingredienti naturali che possono anche essere ingeriti dai bambini. Sono particolarmente adatte ai bambini piccoli, che sperimentano attraverso il tatto e portando alla bocca qualsiasi oggetto vogliono conoscere. I cibi, grazie alle loro proprietà stimolano tutti i sensi: sono colorati, saporiti e profumati hanno svariate consistenze a seconda che siano crudi o cotti. Per questa attività sono stati utilizzati gli spinaci, prima cotti e poi frullati, e il caffè in polvere diluito con acqua. I bambini sono stati lasciati liberi di utilizzare i materiali, disposti alla loro portata, senza la guida dell’educatrice. Per ciò che ho potuto osservare nella mia sezione, in un primo momento, con le loro mani hanno distribuito la pittura sul foglio in maniera libera, poi successivamente il loro corpo si è trasformato in una tela bianca da dipingere. La maggior parte dei bambini ha partecipato attivamente all’attività ad eccezione di alcuni che non amano sporcarsi e quindi hanno preferito osservare. Nell’altra sezione del nido, invece, i bambini di cui è composta non amano molto questo tipo di attività, infatti, la partecipazione non è stata attiva come nel caso della mia sezione.

3.2.1.3. Terza attività: tele trasparenti



Il metodo Arno Stern permette ai bambini di liberare le proprie emozioni e consiste in una tavolozza verticale che permette di posizionare dei fogli in modo tale che i bambini possano liberamente disegnare ciò che sentono. Quest'attività si deve svolgere in un luogo protetto con la presenza di un educatore che sostenga i bambini nel loro gioco senza però imporre la sua volontà. Stern, educatore tedesco, parlava di fogli verticali che, in questo caso, si sono trasformati in grandi tele di pellicola trasparente. Al di là di tutte le competenze logiche e cognitive, la pittura verticale è un importante mezzo di espressione della propria corporeità perché, in qualche modo, coinvolge tutto il corpo, e dei propri sentimenti. Attraverso la pittura il bambino riesce anche ad instaurare un buon rapporto con gli altri bambini e con l'ambiente che lo

circonda e quindi diviene (la pittura) un mezzo utile anche per socializzare e per rafforzare l'autostima del bimbo. Dipingendo in piedi il bambino affina anche la motricità globale, interessando così braccia e gambe e perfeziona la percezione del colore e dei materiali, libero di esprimersi dando sfogo alla sua creatività.

Dopo aver preparato l'ambiente, i bambini sono stati lasciati liberi di dipingere scegliendo quali colori utilizzare e quale metodo usare per stenderli. Tutti i bambini hanno partecipato con un'attenzione costante prolungata, anche i più piccoli, i quali hanno avuto la possibilità di disporre di un piano di lavoro alla loro portata che consentisse di muoversi liberamente e di svolgere l'attività allo stesso modo dei bambini più grandi.

3.2.1.4. Risultati ottenuti

Come anticipato i questionari di valutazione sono stati compilati da due educatrici, rispettivamente di due sezioni diverse, al termine di ciascun modulo. Da quanto emerge in merito al primo modulo il quesito relativo all'esposizione degli obiettivi in maniera chiara ed esaustiva ha ottenuto il punteggio massimo, pari al valore numerico 4 e quindi il progetto si è dimostrato contenente di tutte le informazioni necessarie a comprendere lo scopo dell'attività in questione, ed allo stesso tempo sono stati considerati abbastanza realizzabili e fattibili, all'interno della propria struttura, da parte di un'educatrice e con tasso elevato di realizzabilità e fattibilità dall'altra educatrice ottenendo una media numerica (seppur limitata a due risposte raccolte) pari a 3,5. La metodologia scelta, per la messa in atto di ogni singola attività, è stata reputata molto adeguata rispetto ai fini da raggiungere e molto proficua per lo sviluppo di nuove abilità da parte dei bambini attribuendo a questo aspetto un valore medio pari a 4. L'intento di utilizzare materiale di facile reperibilità e a basso costo, se non a costo zero, sembra essere stato raggiunto in quanto entrambe le educatrici hanno ritenuto che i materiali utilizzati non abbiano richiesto per niente difficoltà nella loro rintracciabilità e tanto meno abbiano comportato dispendio economico. La durata riservata alle attività è stata valutata molto appropriata ottenendo come punteggio 4 mentre gli spazi all'interno dei quali si è svolta si sono rivelati abbastanza adeguati

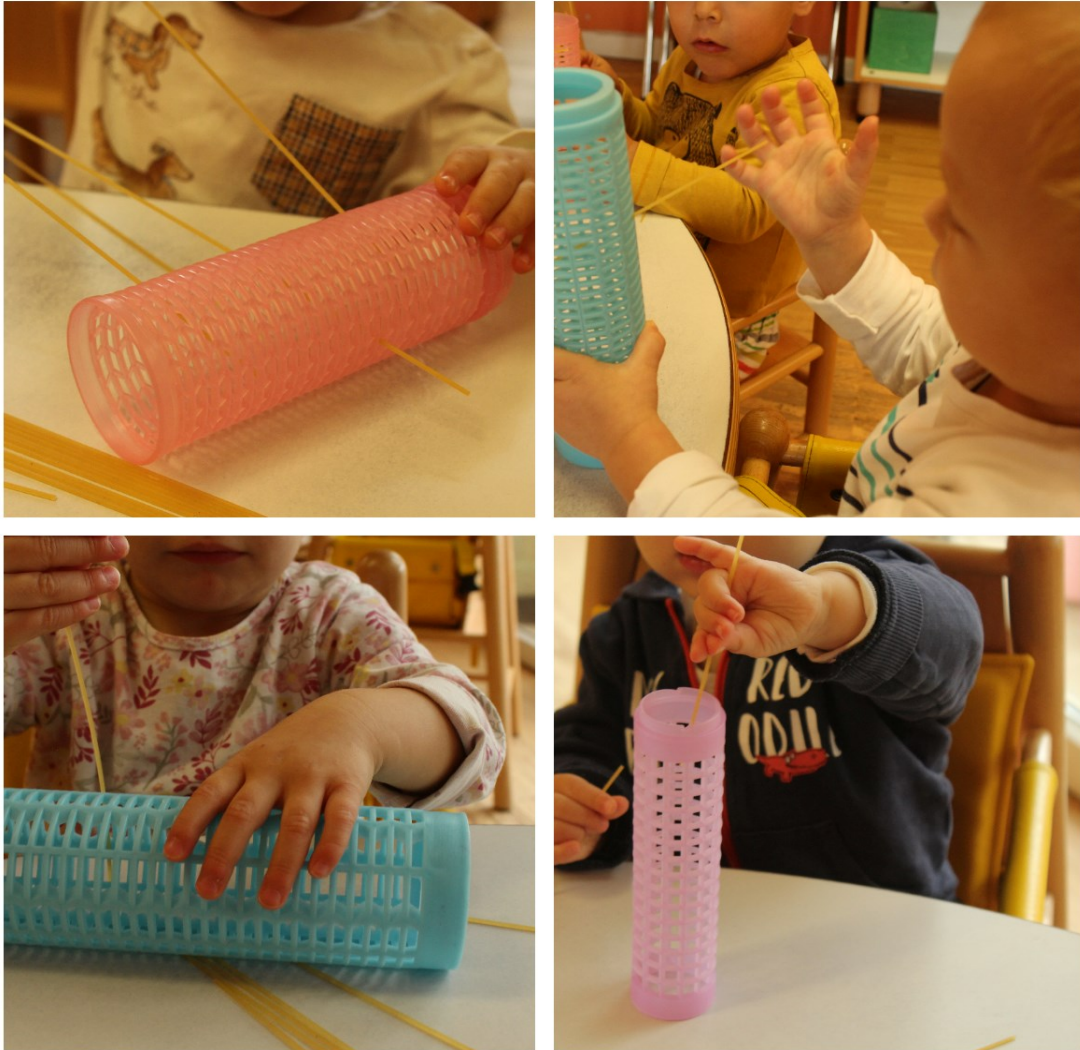
secondo la prima educatrice e sono stati considerati molto adeguati dalla seconda educatrice con un valore medio finale di 3,5.

Per quanto concerne l'aspetto partecipativo emerge una differenza abbastanza evidente tra le due valutazioni: mentre il primo gruppo ha svolto l'attività attivamente mantenendo un'attenzione abbastanza costante per l'intera durata del compito, il secondo il gruppo ha dimostrato difficoltà nel portare a termine l'attività evidenziando un basso grado di coinvolgimento e di attenzione tanto che la media relativa a tale item è di 3. L'educatrice, infatti, della sezione che ha maggiormente partecipato alle attività ha valutato con il punteggio massimo (quindi 4) i seguenti aspetti: attività favorevoli al coinvolgimento dei bambini, partecipazione attiva dei bambini alle attività proposte e attenzione costante per l'intera durata delle attività. Per contro, la seconda educatrice ha valutato i primi due aspetti attribuendo loro il valore "abbastanza" pari al valore numerico 3, e "poco" in relazione al mantenimento di un'attenzione costante, corrispondente a 2. Questo dato sottolinea il fatto che non tutte le attività possono essere adeguate a tutti i bambini in quanto ognuno possiede le sue attitudini, le sue preferenze, i suoi interessi e di conseguenza le proposte educative devono essere plasmate a seconda dei bambini coinvolti. D'altro canto, doveroso mettere in luce il fatto che la sezione dei bambini che hanno partecipato meno attivamente alle attività era stata formata da poco e ancora non aveva raggiunto il suo equilibrio in quanto diversi bambini stavano completando il loro percorso di inserimento.

Nel complesso le attività si sono dimostrate: utili secondo entrambe le educatrici, le quali hanno attribuito valore massimo a tale item pari a 4; abbastanza favorevoli allo sviluppo di nuove competenze e abilità per la prima educatrice, molto invece a parere della seconda educatrice, ottenendo una media di 3,5; capaci di perseguire gli obiettivi dichiarati nella fase precedente alla messa in atto del progetto; favorevoli a suscitare, in diversa misura, l'interesse dei bambini coinvolti.

3.2.2. Secondo modulo: Riuso

3.2.2.1. Prima attività: rocchetti ad incastro

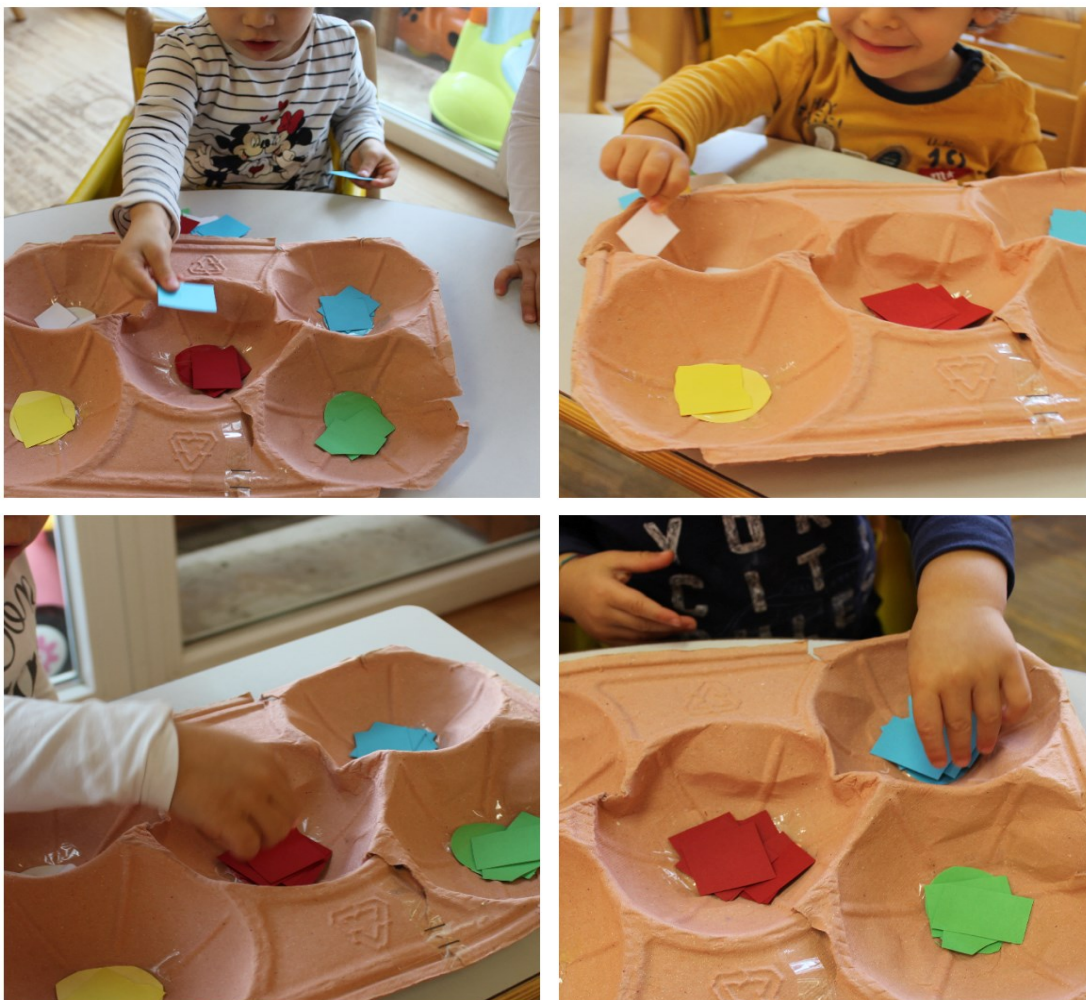


L'attività dell'infilare ha come scopo di sviluppare la capacità di attenzione, concentrazione, ma soprattutto di precisione nei movimenti fini della mano e coordinazione occhio-mano ovvero quella che noi chiamiamo motricità fine. Con questo termine si intende quel complesso di abilità che comportano un utilizzo raffinato dei piccoli muscoli della mano e delle dita e si tratta di abilità cruciali, necessarie alla vita di tutti i giorni. Per aiutare, quindi, il bambino a perfezionare i movimenti, una delle tante cose da fare è aiutarlo a sviluppare la coordinazione oculo-manuale, attraverso la quale si vanno a proporre al bambino alcuni esercizi che allenano la motricità fine cioè l'abilità di fare le azioni precise con le mani. Data l'importanza che essa riveste anche in relazione al più generale sviluppo cognitivo e

all'acquisizione di apprendimenti complessi, è bene però prestare allo sviluppo di tali abilità una certa attenzione. Un corretto sviluppo della manualità rende il bambino più autonomo, contribuisce ad aumentarne la creatività e lo aiuta ad essere più sicuro di sé, anche di fronte ai problemi quotidiani. Maria Montessori ha spesso sottolineato la centralità per il bambino del lavoro manuale, infatti, ogni attività e materiale montessoriano consente al bambino di conseguire, tra i molteplici scopi, un affinamento a livello motorio consentendo a corpo e mente, mano ed intelligenza, di rimanere costantemente connessi. La maggior parte dei giochi finalizzati al perfezionamento della motricità fine collocano, appunto, le loro radici nel metodo Montessori, un metodo educativo che prevede l'utilizzo di materiale che si può trovare comunemente a casa, come ad esempio riso, pasta, fagioli, plastilina, cannuce, mollette, elastici etc. L'attività per eccellenza finalizzata all'allenamento di tale abilità è sicuramente l'infilare perline e bottoni: attraverso questa attività il bambino tende a sviluppare la coordinazione e manipolazione, precisione e pazienza incastrando le perline, i bottoni o i cordoncini. Ho voluto, quindi, pensare ad un'attività alternativa alla modalità classica ma che avesse il medesimo obiettivo utilizzando un materiale di scarto quali sono i rocchetti e gli spaghetti che verranno infilati nei fori dei rocchetti.

L'attività dell'infilare può essere proposta già a partire dai 15 mesi di età in una molteplicità di forme. I bambini più grandi si sono dimostrati abili nel portare a compimento il compito e nel ripeterlo diverse volte, mentre i più piccoli, considerando il fatto che era la prima volta che veniva proposta loro questa attività, hanno sicuramente incontrato delle difficoltà che però sono stati in grado di aggirare inventando nuovi modi di infilare.

3.2.2.2. Seconda attività: accoppiamo i colori



Riconoscere i colori è una conquista importante per i più piccoli che va sostenuta, supportata e accompagnata. Per loro, infatti, non è affatto semplice apprendere i vari colori, ma si tratta di un processo lungo, che richiede diversi passaggi e l'acquisizione di diverse abilità. Il bambino, infatti, seguirà diverse e successive "fasi" di crescita per poter riconoscere e identificare i vari colori che solitamente sono definite le tre tappe di apprendimento, dove il bambino dovrà:

1. individuare il colore;
2. imparare il nome corrispondente;
3. associare il nome al colore corretto.

Solo attraverso queste tappe il bambino riuscirà ad assimilare ed imparare bene tutti i colori e le varie sfumature che essi hanno, attraverso un percorso che richiede più o meno tempo, a seconda della personale crescita e del livello di sviluppo di ogni

bambino. Esistono moltissimi materiali ludici creati per favorire nei bambini la conoscenza dei colori ma non ci rendiamo conto di come sia semplice realizzarli noi stessi utilizzando materiali di uso comune. In questo caso, anziché utilizzare il contenitore per il ghiaccio, come riportato nel progetto, ho usato un cartone per alimenti che ben si prestava al mio scopo e che ho trovato per caso in un armadio del nido. L'associazione corretta dei colori è stato un procedimento portato a termine solamente dai bambini più grandi che hanno saputo anche nominarli verbalmente, mentre per i più piccoli è risultata un'attività non facile considerando il fatto che non possiedono ancora le abilità e le competenze necessarie per questo compito.

3.2.2.3. Terza attività: parete dei travasi



Un'attività molto conosciuta è il gioco dei travasi, introdotta e diffusa dal metodo Montessori, citato precedentemente. Attraverso i travasi il bambino ha la possibilità di sviluppare diverse ed importanti capacità: la motricità fine, la coordinazione mano-occhio, la conoscenza di materiali diversi, la concentrazione, controllo raffinato del movimento. È un'attività proposta molto nei servizi per la prima infanzia verso la quale i bambini dimostrano grande interesse e curiosità. Ho voluto riproporre questa attività in modo diverso creando un pannello (di polistirolo) sopra il quale ho appeso dei rotoloni di carta permettendo così un suo riutilizzo tutte le volte che lo si desidera. Gli oggetti utilizzati per i travasi sono, ovviamente, materiali di uso comune come ceci, colori a cera, spaghetti spezzati. Anche in questo caso l'educatrice ha svolto il ruolo di supervisione senza intervenire e guidare i bambini nell'attività, che si sono dimostrati indipendenti e già a conoscenza del meccanismo che sottende tale attività. Quasi tutti i bambini, di entrambe le sezioni, hanno partecipato in maniera attiva manifestando interesse e attenzione.

3.2.2.4. Risultati ottenuti

I risultati di questo secondo modulo risultano più omogenei rispetto a quelli ottenuti relativamente al primo. Anche in questo caso gli obiettivi delle attività sono stati considerati esposti in maniera chiara ed esaustiva e allo stesso tempo fattili nella loro realizzazione attribuendo a tali item il massimo del punteggio pari al valore numerico di 4. Hanno ottenuto il punteggio massimo, quindi 4, anche gli aspetti riguardanti l'adeguatezza della metodologia scelta in relazione ai contenuti da affrontare e la sua utilità ai fini dell'apprendimento di nuove abilità e competenze. Entrambe le educatrici hanno dichiarato che i materiali necessari per lo svolgimento delle attività si sono rivelati molto facili da reperire e non hanno richiesto alcun costo in termini economici in quanto non sono stati necessari la ricerca o l'acquisto di materiali particolari ma solamente il riuso di oggetti di uso quotidiano che sarebbero diventati rifiuti. Le dimensioni temporali e spaziali si sono dimostrate molto idonee rispetto alle attività previste in questo modulo permettendone una loro adeguata realizzazione ottenendo come punteggio medio 4.

La partecipazione dei bambini è stata maggiore rispetto al modulo precedente, ed entrambe le sezioni hanno preso parte alle attività in maniera attiva ed interessata

tanto che gli item relativi alla capacità delle attività di favorire il coinvolgimento dei bambini e una loro partecipazione attiva, hanno ottenuto il punteggio massimo (ossia “molto”) corrispondente al valore numerico 4. Il mantenimento dell’attenzione è stato valutato in modo abbastanza costante per ciò che riguarda la prima sezione con un punteggio pari a 3, molto costante nel caso del secondo gruppo di bambini con un valore corrispondente a 4, con una media numerica quindi pari a 3,5. Le proposte educative sono state valutate, dalle educatrici, molto utili all’acquisizione di nuove competenze di sviluppo, capaci di suscitare interesse e partecipazione nei bambini e coerenti con gli obiettivi prefissati esprimendo per tali item il punteggio massimo equivalente a 4.

3.2.3. Terzo modulo: Riciclo

3.2.3.1. Prima attività: vasi fai da te



Perché creare grandi quantità di rifiuti di plastica quando possiamo riutilizzarla? Questa attività facilita il contatto diretto tra bambini e natura, permette ad essi di seguire l'evolversi di un fenomeno naturale quale la crescita di una piantina e favorisce lo sviluppo di un senso di cura, oltre che essere una vera e propria esperienza manipolativa. Vuole proporsi come un'attività nella quale i bambini vengono stimolati ad utilizzare i propri sensi per mettersi in "contatto con la natura" e sviluppare abilità diverse, quali l'esplorazione, l'osservazione e la manipolazione offrendo la possibilità al bambino di sperimentare in prima persona gesti e operazioni e osservare cosa succede: attraverso l'esperienza diretta acquisisce le conoscenze e un metodo scientifico.

Tutti i bambini hanno partecipato attivamente dimostrando grande entusiasmo e curiosità, con l'aiuto dell'educatrice che li ha guidati nei passi da seguire. Nei giorni seguenti abbiamo avuto la possibilità di vedere sbocciare le piantine e ogni giorno ce ne prendiamo cura.

3.2.3.2. Seconda attività: contenitori di cartapesta



Come altre attività presentate nel progetto, anche questa permette di affinare la motricità fine in particolare la coordinazione occhio-mano-polso. Strappare la carta è un'attività che li interessa molto e li aiuta a rinforzare non solo la muscolatura delle dita e il loro uso selettivo ma anche a incanalare la forza in senso non distruttivo. Questa attività è forse quella che, in tutto il progetto, ha richiesto maggiormente l'intervento dell'educatrice in quanto prevede operazioni non del tutto semplici per i bambini così piccoli. In un primo momento si sono dedicati allo strappo

dei quotidiani, poi, affiancati dall'educatrice, hanno incollato sul palloncino i pezzettini di colla utilizzando una colla alternativa e commestibile fatta di farina e acqua. Il giorno dopo abbiamo scoppiato il palloncino e meravigliati hanno osservato la loro ciotola.

3.2.3.3. Terza attività: cestino dei tesori



Il cestino dei tesori, infatti, nasce in un momento povero non solo a livello economico, ma anche a livello pedagogico, perché quando manca tutto il resto, l'educazione e l'interesse per i bambini e le bambine passano in secondo piano. Elinor Goldschmied era riuscita, nonostante la situazione di precarietà e mancanza di mezzi e materiali a sviluppare proposte che hanno dato ai bambini e alle bambine la possibilità di esplorare, trasformare, reinventare donando al gioco un'importanza tale da celebrarne la loro complessità.

Materiali poveri ma ricchi allo stesso tempo. Costruire questo cestino non costa nulla, basta aprire le proprie credenze, guardarsi attorno con altri occhi. In questo caso sono stati utilizzati guanti, imballaggi, mollette, vaschette porta alimenti, nastri.

lo scopo del cestino dei tesori è la scoperta naturale e autonoma dei bambini e delle bambine con una silenziosa partecipazione dell'adulto che deve cercare di intervenire il meno possibile, se non mai e osservare in modo tranquillo e attento. I bambini, infatti, hanno esplorato liberamente il contenuto di questo cestino dimostrando interesse per oggetti che noi adulti comunemente consideriamo rifiuti.

3.2.3.4. Risultati ottenuti

La valutazione di questo ultimo modulo ha ottenuto il punteggio massimo, da parte di entrambe le educatrici, in ogni suo aspetto evidenziando l'efficacia, l'utilità, la coerenza delle attività proposte delineando come valore numerico medio 4. Le finalità sono risultate esplicitate dettagliatamente in maniera molto chiara ed esaustiva consentendone una loro piena comprensione e valutate molto realizzabili e fattibili con un punteggio pari a 4. Per quanto concerne la metodologia utilizzata per il loro raggiungimento, essa è risultata molto efficace, adeguata rispetto ai contenuti affrontati e molto utile ai fini dell'apprendimento di nuove abilità ottenendo una valutazione media, ancora una volta, pari a 4. I materiali di cui si è fatto uso, anche in questo modulo, non hanno previsto costi economici, giudizio espresso in maniera concorde da entrambe le educatrici, e non è stata riscontrata alcuna difficoltà nella loro reperibilità sottolineando la facilità di recupero dei materiali necessari alle attività. I tempi e gli spazi dedicati alle attività sono apparsi molto appropriati così come la loro capacità (delle attività) di suscitare interesse e partecipazione nei bambini e di favorire e supportare l'evolversi di nuove abilità, item i quali sono stati valutati con un punteggio numerico pari a 4. A differenza dei moduli precedenti, per la prima volta, l'aspetto relativo al mantenimento costante dell'attenzione ha ottenuto il punteggio massimo in entrambe le valutazioni pervenute a conferma del fatto che non tutte le attività coinvolgono tutti i bambini allo stesso modo evidenziando, quindi, una media numerica di 4. Le attività di questo modulo sono state valutate molto utili, interessanti, capaci di raggiungere gli obiettivi prefissati e di favorire lo sviluppo di nuove

competenze, ottenendo il punteggio massimo per ogni singolo aspetto di quest'ultimi elencati pari al valore numerico 4.

3.2.4. Risultati conclusivi

Dopo aver raccolto la valutazione di ogni singolo modulo ho scelto di sottoporre il progetto, nella sua unità, all'analisi delle educatrici che hanno affiancato i bambini durante questo breve progetto educativo. I risultati ottenuti esprimono un giudizio molto positivo sul progetto attribuendo il punteggio massimo ad ogni aspetto di esso evidenziando come punteggio medio il valore numerico 4. Le educatrici, quindi, hanno valutato il progetto attribuendo ad esso molta chiarezza e precisione nell'esposizione degli obiettivi considerandoli molto realizzabili, fattibili e capaci di stimolare interesse e motivazione attribuendo a tali aspetti il valore 4. Le finalità dichiarate si sono rivelate coerenti rispetto alle aspettative delle educatrici ottenendo il punteggio massimo come avvenuto per i precedenti item. Le attività del progetto sono state ritenute molto chiare, utili ed esaustive, coerenti rispetto agli obiettivi enunciati e molto adeguate rispetto al livello di conoscenze possedute dalle educatrici con un punteggio finale medio di 4. L'obiettivo di offrire occasione di crescita, non solo ai bambini, ma anche alle educatrici è stato raggiunto in quanto entrambe hanno attribuito il punteggio massimo al seguente item: in che misura le attività del progetto sono risultate funzionali ad una crescita di competenze e conoscenze della propria professione. Medesimo risultato anche in merito all'applicabilità dei contenuti nell'ambiente di lavoro, la quale è stata valutata in maniera più che positiva attribuendole un punteggio pari a 4. Per quanto concerne i metodi utilizzati, essi sono stati ritenuti molto adeguati rispetto agli obiettivi prefissati, molto utili ai fini dell'apprendimento di nuove abilità e molto favorevoli al coinvolgimento dei bambini. Nella sua totalità il progetto è stato considerato molto chiaro ed esaustivo, facilmente accessibile, completo di tutte le informazioni per la sua realizzazione, interessante e comprendente delle fonti delle informazioni fornite, ottenendo il punteggio massimo per tutti gli aspetti appena elencati. Hanno ottenuto il punteggio più alto, ossia il valore numerico 4, anche i seguenti item relativi alla modalità organizzativa: adeguatezza della durata temporale delle attività proposte; adeguatezza nella gestione e rispetto dei tempi; completezza e tempestività delle informazioni sullo svolgimento del progetto.

All'interno di questa valutazione finale è stata dedicata una piccola sezione in cui veniva chiesto alle educatrici di esprimere un giudizio in merito ai questionari che, al termine di ogni settimana, erano state chiamate a compilare. I questionari di osservazione si sono rivelati molto chiari, comprensibili, coerenti con le attività proposte e adeguati rispetto ai tempi previsti per la loro esecuzione. Conclude il questionario la sezione dedicata ai risultati del progetto che evidenzia come il progetto abbia fornito informazioni molto utili, abbia suscitato grande interesse e soddisfatto a pieno le aspettative iniziali. È stato attribuito il punteggio massimo anche alla possibilità, offerta dal progetto, di acquisire nuove competenze e di offrire contenuti applicabili nel proprio contesto lavorativo raccogliendo una valutazione numerica pari a 4. Nel complesso il progetto si è rivelato essere un'opportunità di crescita per i bambini ma anche per le educatrici stesse che hanno potuto scoprire un nuovo modo di offrire strumenti educativi: un modo ecologico e sostenibile.

Conclusione

Il concetto di sviluppo sostenibile non ha una definizione precisa e definita bensì si presenta come un concetto dinamico, adattabile a più settori disciplinari. Va inteso sia come principio giuridico aperto e applicabile a diversi contesti, sia come obiettivo di politiche ambientali e di sviluppo economico che di equità, di solidarietà sociale e lotta alla povertà, sia come processo globale di cambiamento etico - culturale. Perseguire un percorso di crescita e di sviluppo sostenibile è una sfida sempre più urgente e necessaria. Le organizzazioni internazionali iniziano a dedicare particolare attenzione alla crescita sostenibile invitando ad un cambiamento radicale capace di scongiurare il rischio di ritrovarsi intrappolati in un sistema energetico insicuro ed inefficiente.

Nonostante la tensione ambientalista si sia diffusa a diversi livelli, dai singoli cittadini, alle scuole, alle amministrazioni locali, il degrado ambientale aumenta mostrando come l'attenzione rivolta ai problemi ambientali sia molto spesso una moda. C'è allora bisogno di un cambiamento profondo, radicale, di una nuova cultura che, prima ancora di cambiare lo stile di vita, cambi il modo di concepire il nostro rapporto col mondo.

L'educazione, e nello specifico la scuola, non può quindi che assumere un ruolo da protagonista come strumento di trasformazione sostenibile di ambiente, economia e società. Le strutture scolastiche, infatti, dovrebbero offrire una formazione che combina differenti elementi quali temi, competenze, obiettivi didattici, principi, metodi e materiali didattici che permettono alle future generazioni di partecipare alla costruzione del presente e del futuro con spirito critico e creatività ai fini di uno sviluppo sostenibile. Istruzione e formazione sono fondamentali strumenti di trasformazione per costruire società più inclusive e resilienti. In molti Paesi dell'Unione Europea, l'educazione alla sostenibilità è già parte delle attività curricolari della Scuola primaria e secondaria come area di apprendimento trasversale.

In questi sistemi, l'approccio alla didattica, in tutte le discipline, è chiamato a integrare un modo rinnovato di progettare le attività, che includa una prospettiva sostenibile e interdisciplinare. Come abbiamo visto, infatti, l'educazione di qualità costituisce il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 ONU, con la finalità di garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie a promuovere

lo sviluppo sostenibile, inclusi lo stile di vita sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

Educare alla sostenibilità significa dunque assumere un'ottica multidisciplinare e globale, che coinvolge il tema della cittadinanza e dei diritti umani, del rispetto dell'ambiente e delle diverse culture. È possibile educare alla sostenibilità fin da piccolissimi sviluppando nei bambini una sensibilità ambientale e sociale attraverso l'apprendimento, in modo giocoso, di comportamenti virtuosi destinati a diventare, in futuro, veri e propri stili di vita. Il progetto realizzato si propone come un tentativo di introdurre un modo nuovo di educare che avvenga nel rispetto dell'ambiente e che promuova una riduzione dei consumi soprattutto quelli non necessari. Gli interventi educativi nella fascia 0-3 hanno ricadute importanti su salute, benessere e sviluppo dei bambini e di conseguenza sugli adulti di oggi (genitori) e di domani. Lo sviluppo delle reti neurali che costituiscono l'architettura cerebrale e le basi delle competenze è un processo fortemente influenzato dalle esperienze e dall'ambiente. Durante i primi anni di vita, questo sviluppo avviene ad una velocità elevatissima, che non si riprodurrà mai più nel corso della vita. Esistono nell'infanzia periodo particolarmente significativi, tappe che incidono nella formazione e nella vita della persona anche adulta definiti, da Maria Montessori, "periodi sensibili" durante i quali il bambino è particolarmente ricettivo e può acquisire nuove abilità. Uno dei punti di forza dell'educazione 0-3 è certamente quello di poter agire su tali periodi e far sì che il bambino interiorizzi buone abitudini, quanto più possibile, che poi in un futuro diventeranno veri e propri stili di vita. Il nido, così come la scuola dell'infanzia, sono luoghi particolarmente funzionali per aiutare i bambini a sviluppare i vari tipi di apprendimento. Gli studi di James Heckman, infatti, hanno dimostrato come sia cruciale per lo sviluppo cognitivo del bambino l'investimento nei primissimi anni di vita. Investire in questi primi anni permette di avere rendimenti più alti rispetto ad un investimento tardivo e prevede costi minori in quanto non bisogna rimediare a "danni" avvenuti negli anni precedenti. Educare ad una coscienza ecologica nei primi anni di vita potrebbe rivelarsi un'ottima strategia educativa affinché i bambini adottino uno stile di vita e comportamenti rispettosi dell'ambiente diventando adulti responsabili.

Dovrebbe crescere in ognuno di noi, come sostiene Malavasi, la consapevolezza che, preoccupandoci dell'educazione in, con e per l'ambiente, progettiamo la società futura e il futuro della società. Se la tenera età può rivelarsi un punto di forza, allo stesso tempo si configura come un limite in quanto le attività che si possono prevedere, appunto per l'età dei bambini, devono essere proposte in modo ludico apparendo svuotate del loro contenuto più prettamente teorico e apparentemente prive di un riscontro immediato. L'educazione 0-3 è permeata da una prospettiva futura in quanto i risultati delle azioni di noi educatori non sempre sono immediatamente visibili ma richiedono tempo e consolidamento.

Il mio progetto è stato accolto con entusiasmo e curiosità, sia da parte delle educatrici stesse sia da parte della coordinatrice pedagogica. Questo aspetto non è del tutto scontato poiché abbracciare questo tipo di progetto significa porsi in un'ottica di innovazione, di educazione alternativa e sostenibile. L'idea di una civiltà realmente sostenibile richiede una trasformazione culturale, sintesi virtuosa tra tutela dell'ambiente, benessere umano e produttività economica, che coinvolga la realtà dell'educazione e le attività formative. Da una parte si chiede all'educazione di essere agente del cambiamento necessario alla nostra sopravvivenza sul pianeta, dall'altra, essa stessa deve cambiare perché compenetrata di quella medesima cultura che dovrebbe modificare (Birbes, 2011).

Il progetto presentato in questa tesi ha ottenuto, a mio avviso, risultati soddisfacenti, anche se il campione a cui sono stati somministrati i questionari era esiguo in quanto comprendeva solamente due educatrici e quindi, di conseguenza, i dati raccolti sono quantitativamente pochi e non mi hanno permesso di svolgere un'analisi approfondita integrandoli, per esempio, con la presenza di alcuni grafici poiché si sarebbe rivelato inutile. Estendere la valutazione anche ai genitori si era rivelato non così semplice in quanto spesso la loro partecipazione ai questionari, che saltuariamente vengono loro proposti, è esigua poiché richiede tempo e concentrazione, che spesso i genitori non dimostrano di voler concedere. In secondo luogo, se il progetto fosse stato inviato ai genitori chiedendo loro di esprimere una valutazione sarebbe risultato svuotato del significato e dell'intenzionalità con il quale è stato ideato in quanto i genitori avrebbero soltanto avuto la possibilità di consultare un mero documento cartaceo senza la possibilità di vederne la sua attuazione pratica e

quindi il grado di partecipazione dei bambini. Inoltre, aspetto da non dimenticare, i bambini non sono ancora in grado di esprimersi a livello verbale per cui i genitori non avrebbero avuto nemmeno la possibilità di conoscere il progetto attraverso il racconto dei bambini e quindi sarebbe risultato privo di ogni riscontro. In ogni caso l'educazione 0-3 non sempre ottiene risultati immediati ma necessita di tempo affinché possano vedersi i frutti del lavoro di noi educatori.

Nel complesso il progetto vuole proporsi come esempio di un'educazione alternativa e sostenibile che permetta di sviluppare nei bambini una coscienza ecologica e al tempo stesso offra possibilità di nuove esperienze educative.

In conclusione, possiamo affermare che una delle sfide maggiori che la nostra società deve affrontare, e sta affrontando, è sicuramente quella della sostenibilità. Non è possibile dar vita ad uno sviluppo veramente sostenibile senza perseguire contemporaneamente quelli che vengono definiti, appunto, obiettivi dello sviluppo sostenibile. È fondamentale avere una società equa, inclusiva, in cui si rispettano i diritti di ognuno, per riuscire a creare un modello di economia circolare ed una realtà in cui l'uomo non si pone più al centro della realtà ma si immerge nella natura convivendo con essa.

Ambiente, economia e società sono le tre chiavi per rendere il mondo un luogo più sicuro e sostenibile.

Bibliografia

Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile, *L'Agenda 2030 dell'Onu e dello sviluppo sostenibile*, 2015.

Alleanza per l'infanzia, *Investire nell'infanzia: prendersi cura del futuro a partire dal presente*, 2010.

Angelini A., *Il futuro di Gaia*, Armando editore, 2004.

Angelini A., Pizzuto P., *Manuale di ecologia, sostenibilità e educazione ambientale*, Franco Angeli, 2007.

Arosio L. La somministrazione del questionario. In A. De Lillo, L. Arosio, S. Sarti, M. Terraneo, S. Zoboli (Ed), *Metodi e tecniche della ricerca sociale. Manuale d'uso per l'indagine quantitativa.*, Pearson Italia, Milano-Torino, 2011.

Beloglovsky M., Daly L., *Loose parts: inspiring play in young children*, Redleaf Pr, 2014.

Benzoni, I. (a cura di), *Documentare? Sì. grazie*, Edizioni Junior, Bergamo 2001)

Bertacci M. (a cura di), *Una rete di scuole per lo sviluppo sostenibile*, Quaderni INFEA Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2004.

Bezzi C., *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Bezzi. C., *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Franco Angeli, Milano, 2013.

Birbes C., *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile*, EDUCatt, Milano, 2011.

Borrelli G., *La sostenibilità ambientale. Un manuale per prendere buone decisioni*, Enea, 2015.

Bochicchio F., *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*, in Paparella (a cura di), *Il progetto educativo*, vol.1: Prospettive, Armando Editore, 2009

Davico L., *Etica e sostenibilità*, in «Lo Sguardo - Rivista di Filosofia», n. 8, Edizioni di storia e letteratura, 2012.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Tr it. Armando, Roma, 1997.

De Rossi M., Restiglian E., *Narrazione e documentazione educativa*, Carocci Editore.

Elamè E., *Intercultura, ambiente, sviluppo sostenibile*, Emi, Bologna 2002, pp. 19-20.

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

Kocher U., *Educare allo sviluppo sostenibile*

Lattarulo M., Vandelli D., *Laboratori con materiali naturali*, Edizioni Erickson.

Lisimberti C., *Valutare per la formazione. Lavorare con metodo nella pratica*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.

Malavasi P., *Progettazione educazione sostenibile*, Educatt, Milano, 2010.

Mastrandrea F.R., Santini F., *Educazione allo sviluppo sostenibile*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2012.

Miur, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2012.

Miur, *Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*, 2014

Montalbetti K., Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, 2015.

Mortari L., *Ecologicamente pensando*, Unicopoli, Milano, 1998.

Munari B., *Da cosa nasce cosa*, Editori Laterza, 2017.

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

Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, 3 giugno 1991

Papa Francesco, *Laudato si*, Libreria Editrice vaticana, Città del Vaticano, 2015

Regione Emilia-Romagna, *La valutazione pedagogica*, Centro stampa regione Emilia-Romagna, luglio 2013.

Restiglian E., *Progettare al nido*, Carocci Editore, Fano, 2018.

Scott W., Gough S., *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*, Routledge Falmer, Londra-New York, 2003.

Unesco, *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile*, 2017.

United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development, *Learning for the future, Competences in Education for Sustainable Development*, Ginevra, 2012

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

Zammuner V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna, 1998.

Zupi M., *Guardare al futuro (con un occhio al presente). La sostenibilità: significati, idee e sfide in Oxfam*, in «Diritto alla pace per un mondo sostenibile - XVIII Meeting sui diritti umani», 10 dicembre 2014.

3sc Iss Virgilio Di Milan e 3C IIS Secco Suardo Di Bergamo, *Educare giocando, kit didattico sull'inclusione per gli studenti creato da altri studenti*, Bergamo, PM S.R.L. Printing & Mailing, 2019.

Sitografia

<https://www.ardorescuola.edu.it/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/PROGETTO-4R-PowerPoint.pdf>

<http://kidscreativelab.ovs.it/blog/ridurre-riutilizzare-riciclare-le-3-r-per-un-futuro-sostenibile/>

<https://asilo.progettoemmaus.it/progetti/ciclo-riciclo/>

<https://www.koinecoopsociale.it/materiali-naturali-nido/>

<https://news.gestionale.dev/attivita-per-introdurre-i-bambini-dellasilo-al-riciclo-e-allesostenibilita/>

<https://percorsiformativi06.it/il-cestino-dei-tesori/>

<https://asvis.it/goal4/i-target/>

<https://www.bambinienatura.it/2018/05/24/lapprendimento-attraverso-materiali-destrutturati/>

<https://corporate.enel.it/it/storie/a/2020/04/sostenibilita-ambientale>

<https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0>

<https://www.bolchincascinacorba.org/educazione-ambientale/>

<https://percorsiformativi06.it/cari-genitori/>

<https://www.progettomarganai.it/it/selvicoltura/152-i-tre-pilastri-della-sostenibilita>

<https://www.economiesuisse.ch/it/dossier-politica/lo-sviluppo-sostenibile-avviene-diverse-dimensioni>

<https://www.peacelink.it/ecodidattica/a/43816.html>

<https://www.intotheminds.com/blog/it/ricerca-quantitativa-scale-di-valutazione/>

http://www.cartadellaterra.org/media/File/PROGETTI_E_PERCORSI/la%20Carta%20e%20il%20POF/interventoBARTOLI.pdf

<https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/12/Metodi-e-modelli-per-progettare-e-valutare-UdA.pdf>

<https://www.henkel.com/sustainability/positions/sustainable-development-goals>

<https://www.changeforplanet.it/2021/05/11/le-tre-sfide-della-societa-sostenibile-educazione-uguaglianza-e-salute/>

<https://gliottellangui.wordpress.com/2020/04/05/pittura-verticale/>

<https://www.globo.it/blog/stimolare-manualita-coordinazione-bambini-giochi/>

<https://www.nonsprecare.it/trasformare-i-rifiuti-in-vasetti-per-piante>