

Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva

Michela Schenetti & Elisa Guerra

Università di Bologna

Italia

Citación: Schenetti, M. & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29. Recuperado de:
<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R95/R95-2>

Abstract: La crisi ambientale è sotto gli occhi di tutti e le sue manifestazioni sono ormai così numerose e potenti (dai cambiamenti climatici, alla crescente instabilità sociale e economica, dalla progressiva perdita di biodiversità, alla riduzione delle risorse...) da rendere inappellabile e urgente la necessità di un cambiamento capace di 'soddisfare i bisogni della generazione presente, senza compromettere la possibilità che le generazioni future riescano a soddisfare i propri' (Brundtland, 1987). Nonostante l'evidenza dei fatti, le risposte appaiono però ancora troppo timorose. E' sicuramente importante coinvolgere le nuove generazioni e fare in modo che attorno a questi temi possano costruire una loro esperienza, diretta e concreta. Che senso potrebbe, infatti, avere un'istituzione educativa pubblica che non fosse in grado di elaborare cultura sui problemi più urgenti del nostro tempo? Per promuovere un cambiamento è quindi necessario un impegno educativo costante e continuativo capace di tradursi in una riappropriazione e conoscenza dell'ambiente in cui viviamo. A partire da queste premesse, è stato costruito e condiviso con quattro Paesi europei ed extra europei¹, un progetto Erasmus Plus intitolato "School Territory Environment and Pedagogy" (STEP), il quale attraverso un processo di Ricerca-Formazione si è posto come macro-obiettivo quello di co-costruire un curriculum trans-nazionale sui temi della cittadinanza attiva a partire da quelle

¹ Il progetto STEP è finanziato dalla Commissione Europea all'interno del programma Erasmus plus/K2. Il partenariato è composto da: IT- Università degli studi Milano Bicocca e Alma Mater Studiorum Università di Bologna. ES- Universidad de Sevilla. FR- Université d'Aix-Marseille. CH- Supsi Locarno.

che possono essere considerate le tre dimensioni fondative del concetto di *citizenship*: l'educazione *al* e *nel* territorio, il vivere insieme e la conoscenza e valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale.

Nel presente contributo si porrà l'attenzione in particolare sulla dimensione dell'ambiente, inteso come occasione, strumento e interlocutore per promuovere riflessioni e percorsi di educazione alla sostenibilità.

Parole chiave: “Educazione”; “cittadinanza”; “sostenibilità”; “ricerca-formazione”; “ambienti di apprendimento”.

Environmental education to build active citizenship

Abstract: The environmental crisis is now evident and its manifestations are so numerous and powerful (from climate change, to the increasing social and economic instability, from the progressive loss of biodiversity, to the reduction of resources ...) to make unavoidable and urgent the necessity to make a change capable of satisfying the needs of the present generation, without compromising the possibility that future generations will be able to satisfy their own (Brundtland, 1987). Despite the hard evidence, the answers are still too timid. It is increasingly important to involve new generations in a process of awareness about these themes through which they can build their own experience, direct and concrete. What future could have a public educational institution that was not able to develop culture on the most urgent problems of our time? In order to promote change it is therefore necessary (to promote as well) a constant and continuous educational commitment capable of translating into a re-appropriation and knowledge of the environment in which we live. Starting from these premises, an Erasmus Plus project entitled "School Territory Environment and Pedagogy" (STEP) was built and shared with four European and non-European countries. The objective (of the project) is to (create) co-construct a trans-national curriculum on the themes of active *citizenship*, starting from what can be considered its three founding principles: sustainability education, civil coexistence, and tangible and intangible heritage.

In the present contribution, attention will be paid in particular to the dimension of the environment, understood as an opportunity, tool and interlocutor to promote reflections and paths of education to sustainability.

Key words: “Education”; “citizenship”; “sustainability”; “research-training”; “learning environments”.

Éduquer dans l'environnement pour construire une citoyenneté active

Resumé: La crise de l'environnement est évidente et ses manifestations sont désormais tellement nombreuses et puissantes (depuis les changements climatiques jusqu'à l'instabilité sociale et économique croissante, depuis la perte progressive de la biodiversité jusqu'à la réduction des ressources ...) qu'elle exige, sans appel et de façon urgente, la nécessité d'un changement capable de « satisfaire les besoins de la génération actuelle, sans compromettre la possibilité aux générations futures de satisfaire leurs propres besoins » (Brundtland, 1987). Malgré l'évidence des faits, les réponses paraissent toutefois encore trop timorées. Il est certainement important d'impliquer les nouvelles générations sur ces thèmes afin qu'elles puissent construire leur expérience personnelle, directe et concrète. En effet quel sens pourrait avoir une institution éducative publique qui ne soit pas en mesure d'élaborer la culture sur des problèmes plus urgents de notre époque ? Pour promouvoir un changement il s'avère nécessaire un engagement éducatif constant et continu capable de se traduire par une réappropriation et une connaissance de l'environnement où nous vivons. À partir de ces prémisses il a été élaboré et partagé avec quatre Pays européens et extra-européens¹, un projet Erasmus Plus dénommé « School Territory Environment and Pedagogy » (STEP), qui à travers un processus de Recherche-Formation a comme objectif ambitieux de créer un curriculum

transnational sur les thèmes de la citoyenneté active à partir des trois règles constitutives fondamentales qui peuvent être considérées comme le principe fondateur du concept de *citizenship* : l'éducation *au et dans* le territoire, la cohabitation et la connaissance et valorisation du patrimoine matériel et immatériel.

Dans la présente contribution on mettra l'accent en particulier sur la dimension de l'environnement, entendue comme occasion, instrument et interlocuteur pour promouvoir des réflexions et des parcours d'éducation à la durabilité.

Mots-clés: “Enseignement”; “citoyenneté”; “durabilité”; “formation à la recherche”; “environnements éducatifs”.

Il valore dell'ambiente in educazione

L'ambiente ha sempre avuto un posto di rilievo in campo educativo. Già dai “padri fondatori” dell'educazione europea, come Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, veniva considerata la sua valenza educativa in quanto complessa e variegata realtà naturale e culturale che, rimanendo fuori dall'aula scolastica, era una preziosa fonte di esperienze, di risorse, di scoperte che permeavano tutte le fasi di sviluppo dell'individuo. Il valore dell'educazione ambientale nei confronti dello sviluppo delle conoscenze, delle competenze dei più piccoli è un tratto che caratterizza anche la pedagogia e la didattica moderne. Sul piano internazionale sono moltissimi gli studi che affrontano il tema da diverse prospettive: *l'environmental education* si sforza di individuare quei concetti e contenuti ecologici che possono essere considerati irrinunciabili per un'adeguata alfabetizzazione in materia (Saveland, 1976; Stevenson, 1987); *l'education for sustainability* (Davis & Elliott, 2014) si concentra sull'interconnessione e interdipendenza tra uomo e natura restituendo al singolo individuo la possibilità di agire in prima persona per il cambiamento; *l'outdoor education* (Dahlgren & Szczepanski, 1998) si focalizza sull'apprendimento stimolato dall'azione libera in natura per adulti e bambini; *il children & nature network* (Louv, 2006; 2011) parte dall'individuazione di un deficit di natura per sottolineare l'importanza di ristabilire una connessione.

Nel contesto italiano, l'educazione in ambiente naturale viene definita in diversi modi e con diverse accezioni: *pedagogia verde* (Malavasi, 2008), *educazione ambientale in una prospettiva di sviluppo sostenibile* (Guerra L., 2015; Schenetti, 2015), *outdoor education* (Bortolotti, 2011; Farnè & Agostini, 2014) e *educazione naturale* (Guerra M., 2015; Malavasi, 2014; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015) intendendo con l'aggettivo naturale non solo il suo essere agita in natura, ma la sua capacità sia di porre naturalmente domande interessanti che permettono ai bambini di conoscere e apprendere, sia di essere più congeniale agli interessi dei bambini (Rousseau, 1762/2006). La letteratura scientifica, in particolare, evidenzia come l'esperienza in natura porti svariati e numerosi benefici a chi la vive.

A fronte di questo vasto numero di evidenze scientifiche la frequentazione di ambienti naturali da parte dei bambini non pare essere altrettanto significativa. Sono infatti sempre più rare le occasioni in cui i bambini passano del tempo a stretto contatto con la natura (Louv, 2006, 2011; Forni, 2002; Tonucci, 2015).

Gli spazi dedicati al gioco e al tempo libero stanno diventando sempre più artificiali, ai bambini è permesso sempre più raramente di esplorare parchi, boschi, luoghi selvatici perché considerati sconosciuti, incustoditi, pericolosi. La natura e le sue innumerevoli ricchezze vengono, così, allontanate dalla vita quotidiana di bambini e ragazzi con sempre più evidenti conseguenze su salute, rapporti sociali, autonomia, considerazione di sé e, più in generale, sull'apprendimento (Bertolino, Perrazzone, 2012; O'Malley, 2015; Malone, 2007; Nardone, Spinelli, Buoncristiano, Lauria, Pizzi, Andreozzi & Galeone, 2016; Faber Taylor, Kuo, 2006).

In tutto questo la nostra scuola porta con sé il vizio di separare troppo precocemente il dentro dal fuori, l'artificiale dal naturale e manifesta la tendenza a privilegiare gli spazi interni, perché considerati più sicuri, più comodi, più appropriati per istruire le nuove generazioni e corrispondere ai tempi serrati delle programmazioni curricolari; in questo modo dimentica il proprio ruolo e non coglie un'opportunità decisiva.

Ecco che l'educazione ambientale dovrebbe perciò diventare una direzione essenziale e trasversale del processo educativo (Farné, 2015; Frabboni, 1980, 1989; Frabboni, Galilei & Savorelli, 1978). Come può la scuola rendere consapevoli i bambini di essere cittadini del mondo e dell'influenza che i nostri comportamenti hanno sull'ambiente e sulla sua salvaguardia?

Questioni di questo tipo risultano oggi particolarmente rilevanti se si considerano alcuni dati. Studi recenti sulle rappresentazioni che gli insegnanti hanno della cittadinanza attiva rivelano l'idea che questa non richieda conoscenze e competenze di tipo scientifico e specificatamente disciplinari (ad esempio: storiche, geografiche, matematiche, biologico-ambientali...) ma che riguardi più generali e generiche sensibilità personali e civiche o avvertenze di tipo etico-sociali. Questa idea trasmette ai bambini e ai ragazzi, involontariamente, la percezione che le questioni sociali, ambientali e territoriali più urgenti, connesse con il concetto di cittadinanza, non siano strettamente collegate con quanto si studia a scuola (Borghi, García-Pérez, 2015; Borghi, 2014).

Ecco perché risulta fondamentale permettere a queste giovani generazioni di incontrare, conoscere e fare esperienza diretta della natura, aprendo le porte dei servizi scolastici e utilizzando le competenze pedagogiche e didattiche degli insegnanti per garantire esperienze concrete capaci di offrire ai bambini la possibilità di osservare, esplorare, sperimentare e conoscere.

Ritrovare l'ambiente nei documenti istituzionali e legislativi italiani

Quando pensiamo ad un'educazione nell'ambiente spesso spostiamo la mente ai servizi nordeuropei nei quali una didattica a stretto contatto con la natura è attuata e promossa da anni, dove le lezioni all'aperto sono integrate nei curricoli scolastici, le stesse discipline vengono svolte all'aperto e i bambini sono soliti trascorrere del tempo fuori a prescindere dalle condizioni meteorologiche. Immediatamente sentiamo la situazione italiana così diversa, lontana e inadeguata rispetto ai bisogni delle nuove generazioni. A questo proposito, ci sembra significativo accennare ad un'esperienza di ricerca-formazione triennale condotta e avviata a partire dall'anno scolastico 2013/2014 con i servizi di nido e scuola dell'infanzia del Comune di Bologna. La collaborazione tra Università di Bologna e Coordinamento Pedagogico del Comune è nata in seguito alla compilazione di uno strumento di autovalutazione della qualità del servizio promosso dalla regione Emilia Romagna dalla cui analisi è risultato uno scarso, se non nullo utilizzo degli spazi verdi dei servizi e del territorio limitrofo. A partire da questa constatazione percepita dai coordinatori pedagogici come un bisogno formativo sul quale occorre lavorare, è stato progettato un percorso di ricerca-formazione, la cui domanda di ricerca, almeno iniziale, è stata la seguente: come fare per aiutare le educatrici e le insegnanti a riappropriarsi degli spazi naturali dei loro servizi e a ristabilire un'alleanza con il territorio in modo da promuovere pratiche educative e scolastiche attive e significative per i bambini? L'approccio ha quindi inteso mettere al centro dell'attenzione lo sguardo dell'adulto/insegnante per restituire agli adulti spazi di riflessione, libertà di azione e responsabilità educativa con l'obiettivo di ripensare le istituzioni educative e scolastiche come luoghi privilegiati per educare alla cittadinanza attiva ed alla sostenibilità². I risultati emersi durante questo processo di Ricerca-Formazione (Schenetti, 2014; Schenetti, Guerra, 2016; Schenetti, Guerra, 2018) descrivono emozioni adulte ambivalenti: da un lato, un senso di disagio provato dagli insegnanti che sembrano

² Per maggiori informazioni si veda: Guerra, E. (2018).

vivere con difficoltà le routine consolidate e i ritmi incalzanti e frenetici che si succedono all'interno dei servizi educativi e che, alla luce delle riflessioni emerse in seguito ad esperienze continuative e intenzionali in ambiente naturale e esterno, vorrebbero cambiare; dall'altro lato, un senso di fatica all'idea di poter essere loro stessi artefici di questo cambiamento. Una fatica che, talvolta, rischia di trasformarsi, se non supportata, in rinuncia e accettazione dello *status quo dato*.

Se ci fermassimo qui potremmo considerare la situazione attuale come scoraggiante anche per l'insegnante più desideroso di svolgere lezioni in natura con modalità didattiche attive. Chi scrive muove dalla convinzione che fare scuola anche 'fuori dalla scuola' consenta di comprendere la complessità delle relazioni tra natura e attività umane, tra risorse ereditate, da risparmiare e da trasmettere, e dinamiche della produzione, del consumo e della solidarietà.

L'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza, inoltre, non può prescindere da una scuola che sia *ambiente di apprendimento aperto e democratico* (Losito, 2009, p. 3), in grado di partire dal territorio circostante fino ad arrivare a quei contesti anche distanti ma ritenuti significativi.

In Italia esiste una legge, la legge 59/1997, detta Bassanini, la quale sancisce l'autonomia "organizzativa, gestionale, didattica e di ricerca" alle scuole di ogni ordine e grado: se l'autonomia di ricerca permette agli insegnanti di fare ricerca nel quotidiano, esercitando la propria competenza riflessiva, l'autonomia didattica e organizzativa contiene in sé la legittimazione dell'educazione in ambiente naturale, poiché consente di adattare tempi, spazi, materiali, di sperimentare nuove forme di didattica, differenziare le metodologie di insegnamento-apprendimento. Nel 1999, inoltre, la "Direzione Generale per gli Orientamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica" chiarisce che la legge viene applicata anche nel campo delle uscite didattiche; perfino in questo ambito, perciò, le scuole possono esercitare la loro autonomia (MIUR, 2012).

Quale terreno migliore per una didattica a contatto con la natura?

Le stesse Indicazioni per il Curricolo del 2012 pur non facendo espressamente riferimento alle esperienze in natura, presentano elementi favorevoli ad una responsabilizzazione nei confronti dell'ambiente e ad una rivalutazione dell'esperienza concreta. Si attribuisce, infatti, importanza all'esperienza diretta, ribadendo come ogni progetto educativo e scolastico non abbia come destinatari individui astratti ma *persone che vivono qui e ora* (MIUR, 2012:5) e come sia necessario favorire l'esplorazione e la scoperta, valorizzare le esperienze degli alunni, per agganciarvi nuovi contenuti. Un'esperienza diretta e significativa che possa permettere ai bambini di prendersi cura *di se stessi, degli altri e dell'ambiente* (MIUR, 2012:25). L'importanza per una disposizione ecologica a tutela del territorio viene ampiamente riconosciuta: i bambini sono considerati la ragione più profonda per conservare le risorse del pianeta e migliorare la vita su di esso. Le Indicazioni suggeriscono esplicitamente agli insegnanti di favorire nei bambini un *comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura* (MIUR, 2012:16) e di calare le finalità nazionali nel contesto locale, favorendo quindi la *connessione di ogni scuola con il suo territorio* (MIUR, 2012:6). Nemmeno l'importanza dell'immersione in ambiente mediante il corpo è sottovalutata. Per la Scuola Primaria il documento, infatti, recita *l'attività motoria praticata in ambiente naturale rappresenta un elemento determinante per un'azione educativa integrata, per la formazione di futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e ambientali* (MIUR, 2012:64). Nell'ultima parte delle Indicazioni dedicata alle varie discipline obbligatorie per la Scuola Primaria, inoltre, il tema dell'ambiente naturale ritorna in più di una: ad esempio, in geografia la conoscenza del territorio si ha, ancora una volta, mediante *approccio percettivo e osservazione diretta* (MIUR, 2012:48).

Alle Indicazioni per il Curricolo va, quindi, il merito di riconoscere l'importanza di un'educazione ambientale e alla sostenibilità che non possa prescindere dall'esperienza diretta. In un recente progetto internazionale Erasmus+ STEP "School Territory Environment and Pedagogy", è stato preso in esame il concetto di *cittadinanza* e individuato al suo interno tre dimensioni che ne definiscono il profilo: convivenza civile, patrimonio, e ambiente e sostenibilità.

Uno dei primi e fondamentali obiettivi del progetto STEP è stato conoscere come all'interno dei diversi curricula nazionali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, venisse affrontato il tema dell'educazione alla cittadinanza, una sorta di stato dell'arte per comprendere il punto di partenza dal quale ogni partner avrebbe contribuito a costruire il progetto più ampio. Questi documenti sono stati analizzati attraverso le lenti delle tre dimensioni sopra citate.

Per il contesto italiano e, in particolare, per la categoria Ambiente e sostenibilità che viene qui trattata, sono state analizzate le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012) della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Qui di seguito, per procedere nel nostro ragionamento, verranno presentati alcuni estratti di un Report intermedio, O2: "Curricolo Transizionale: Pedagogia della Cittadinanza, Educazione allo Sviluppo Durevole e al Patrimonio"³.

In particolare ci sembra utile riportare due tabelle⁴ pensate per organizzare i contenuti delle Indicazioni Ministeriali italiane relativamente alla dimensione Ambiente e Sostenibilità in una duplice dimensione: da un lato, differenziandoli in base a tre ordini di competenze: il "sapere", il "saper essere", il "saper fare" ripartendo dai saperi prescritti e insegnati a scuola attraverso conoscenze, attitudini e azioni; dall'altro, individuando una scala di complessità che da un livello più semplice ad uno più articolato possano individuare diversi traguardi di sviluppo di competenze attraverso esperienze, metodologie e contesti.

Tabella 1

Gruppo di Ricerca Università di Bologna

Stato: Italia			
Livello scolare: scuola dell'infanzia			
SVILUPPO SOSTENIBILE/DUREVOLE			
Fonte: INDICAZIONI MINISTERIALI (IN) DEL 2012			
	Semplice	Analitico	Complesso
saperi	Osservare l'ambiente circostante (IN, p. 18).	Acquisire semplici norme comportamentali di tutela dell'ambiente (IN, p. 18).	Elaborare le prime "organizzazioni fisiche" del mondo esterno (IN, p. 22), cogliendo le diverse interazioni tra l'ambiente circostante e le persone (IN, p. 18).

³ <http://www.step-eu.ch/wp-content/uploads/2017/07/CURRICOLO-TRANSNAZIONALE-PEDAGOGIA-DELLA.pdf>

⁴ In particolare la (Tabella 1) si riferisce al curriculum della scuola dell'infanzia e la (Tabella 2) al curriculum della scuola primaria e sono state prodotte, nella prima fase di sviluppo del progetto, dalle due équipes italiane: rispettivamente del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, e del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università Milano-Bicocca.

**saper
essere/
attitudini**

Sviluppare curiosità, domande sull'ambiente e sull'uso delle risorse (IN, p. 18).

Esplorare gli ambienti circostanti per osservare i cambiamenti nel tempo (IN, p. 18).

Riflettere sulle esperienze personali per rappresentare la realtà con verosimiglianza (IN, p. 22) nel rispetto dell'ambiente (IN, p. 18).

**saper fare/
azioni**

Sviluppare la capacità di osservare ed esplorare e di porre le domande sui fenomeni naturali, su se stessi e sugli organismi viventi (IN, p. 21).

Rispettare la natura e l'ambiente (IN, p. 16)

Consolidare un comportamento rispettoso e di conservazione della natura e dell'ambiente (IN, p.16).

Elaborare idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti a partire dall'osservazione della vita di piante ed animali (IN, p. 22).

Tabella 2
Gruppo di Ricerca Università di Milano-Bicocca

Stato: Italia			
Livello scolare:			
Primaria			
	Semplice	Analitico	Complesso
saperi	Conoscere il territorio circostante attraverso P'approccio percettivo e P'osservazione diretta (IN, Geografia, p. 57).	Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare (IN, Geografia, p. 58). Riconoscere , nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo (IN, Geografia, p. 57).	Saper leggere e interpretare fatti-eventi nel proprio spazio, con le categorie del tempo (IN, p. 51). Comprendere il territorio come uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane (IN, p. 57).
saper essere/attitudini		Essere sensibili al rapporto, spesso conflittuale, tra interesse individuale e bene collettivo, decisiva per il formarsi di un autentico senso civico (IN, Tecnologia, p. 79).	
saper fare/azioni	Condividere atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico con gli altri (IN, Scienze, p. 67).	Promuovere un'azione trasformativa	Progettare azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale,

dell'ambient. (IN, Tecnologia, p. 79).

affinché le generazioni **future** possano giovare di un ambiente sano (IN, Geografia, p. 56).

Avere forme di pensiero e atteggiamenti che sostengano **interventi trasformativi dell'ambiente circostante** attraverso un **uso consapevole e intelligente** delle risorse e nel rispetto di vincoli o limitazioni di vario genere: economiche, strumentali, conoscitive, dimensionali, temporali, etiche (IN, Tecnologia, p. 79).

Essere persone autonome e critiche in grado di **assumere decisioni responsabili** nella **gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole** sguardo al futuro (IN, Geografia, p. 56).

Sapere esercitare la cittadinanza attiva sul territorio, sull'ambiente: attività di Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità, adattamento al cambiamento climatico (temi di forte rilevanza geografica in raccordo con le discipline scientifiche e tecniche) (IN, Geografia, p. 56).

Come si evince dalle tabelle l'**ambiente** viene considerato come 'materia' di cui prendersi cura, come contesto e condizione per praticare esperienze significative di cittadinanza, nei termini di adesione consapevole ai valori e alle pratiche di convivenza civile. Allo stesso modo, il **territorio**, inteso in senso antropico ma anche culturale viene valorizzato come risorsa per l'apprendimento e viene suggerito esplicitamente ai docenti un utilizzo "flessibile e aperto" degli spazi, inserendo quindi

il processo di insegnamento-apprendimento in una dimensione che investe il “dentro e fuori” la scuola.

L’analisi dei documenti legislativi ha permesso di mettere in luce quanto per educare in un’ottica di sostenibilità sia imprescindibile un contatto diretto, quotidiano e continuativo con l’ambiente e quanto il processo di insegnamento-apprendimento debba inserirsi in una dimensione che investe il “dentro e fuori” la scuola.

Come ricorda Fien (1993), educare *nell’ambiente*, *sull’ambiente* e *per l’ambiente*, diviene un imperativo fondamentale. È, infatti, necessaria un’immersione *nell’ambiente* per dare la possibilità ai bambini di attribuire un senso al contesto in cui sono immersi, quel senso che permetterà loro di decidere se prendersene cura. È importante, poi, promuovere una conoscenza *sull’ambiente*, apprenderne le caratteristiche, le funzioni, scoprirne le mille sfaccettature, comprendere i rischi a cui è sottoposto. È, infine, fondamentale fare in modo che i bambini possano attivarsi *per fare qualcosa* per quell’ambiente di cui anch’essi fanno parte promuovendo una nuova etica ambientale ⁵.

Scuola, natura e cittadinanza attiva

Praticare (anche, non solo) una didattica in natura non significa semplicemente spostare le attività didattiche all’esterno ma presuppone un coinvolgimento diverso del bambino, che viene lasciato libero di esplorare, muoversi, comprendere mediante il corpo, pur senza escludere obiettivi disciplinari ben definiti e finalità chiare da raggiungere ⁶. In età scolare, una didattica di questo tipo ha un triplice pregio: fornire agli alunni interesse e motivazione verso ciò che apprendono restituendo un *valore personale aggiunto* ad ogni campo del sapere; apportare benefici al loro sviluppo e agire sulla rappresentazione che essi hanno della natura e dell’ambiente formando, probabilmente, futuri adulti più responsabili e più rispettosi in linea con la strategia Europa 2020. Un documento che, a partire dall’individuazione di 10 priorità sulle quali si sta e si continuerà ad investire nel futuro, restituisce al singolo cittadino la responsabilità delle proprie azioni e la possibilità di incidere sulle tematiche sociali, ambientali ed economiche più importanti di questo secolo. Per educare nell’ambiente, nella prospettiva della cittadinanza attiva è prima di tutto necessario che l’adulto ne riconosca la necessità ed il valore e sia disposto a cambiare il proprio ruolo, almeno in qualche momento, nella relazione con il gruppo e con i singoli. Un adulto che lascia ai singoli individui spazi di azione per sperimentare autonomia e responsabilità, è un adulto che considera i bambini come cittadini potenzialmente attivi fin dalla nascita.

Seguendo il ragionamento articolato fino a qui occorre procedere con l’assunto che coinvolgere le giovani generazioni sui temi inerenti la sostenibilità significa riflettere anche attorno al loro *spazio vissuto* (Iori, 1996) ⁷, che è anche quello della scuola sia all’interno che all’esterno. Se ci

⁵ Secondo Fien "le due principali direzioni verso le quali l'educazione per l'ambiente dev'essere orientata sono, da un lato, la promozione di una nuova etica ambientale, fondata sulla consapevolezza, da parte dei singoli, dell'impatto che tanto sulla società quanto sugli ecosistemi viene esercitato dall'attuale sistema economico e sociale; dall'altro, lo sviluppo negli allievi delle conoscenze e abilità politiche per partecipare a pieno titolo al cambiamento di tale sistema", (Fien, 1993: 23).

⁶ In questa sede non è possibile approfondire i punti fondamentali intorno ai quali dovrebbe essere articolata una lezione in natura e nemmeno approfondire il discorso su ciascuna disciplina scolastica. La letteratura nazionale e internazionale offre diverse esperienze e spunti di riflessione. Per avere alcuni riferimenti: Italiano (Jordet, 2009); Matematica (Talts, 2009); Scienze (Bonfanti, Frabboni, Guerra, Sorlini 1993; Dickinson, 2013); Storia (Dall’Aquila, 2013); Geografia (Gustafsson, Szczepanski y Nelson, 2011); Arte e Musica (Barford, 2009; Kätting, 2009). Non di meno importanza è la tematica della valutazione degli apprendimenti dell’esperienza in natura.

⁷ Non possiamo di certo pensare che l’educazione ambientale possa giocarsi tutta e solamente fuori dalla scuola, in occasione di uscite didattiche o attività extrascolastiche. Varcare i confini scolastici significa spesso costi, mezzi pubblici, orari rigidi, un elevato ammontare di lavoro per ottenere permessi ed autorizzazioni; non sempre gli insegnanti sono disposti a rendere tutto questo un elemento stabile del loro “far didattica”.

fermiamo un attimo a pensare ai giardini delle scuole primarie che conosciamo non possiamo fare a meno di arrivare, però, ad un'amara constatazione: non sono considerati né come luoghi educativi, né di esplorazione o apprendimento ma luoghi di svago abitati perlopiù, sotto il controllo vigile dell'insegnante, durante la ricreazione o la pausa pranzo. La maggior parte dei giardini scolastici, ad oggi, appaiono poveri e indifferenziati, progettati dagli adulti secondo canoni di economicità, praticità e sicurezza.

A seconda di come viene organizzato lo spazio, dipendono, invece, differenti modalità di apprendimento.

Se i giardini scolastici venissero concepiti dagli insegnanti come spazi deputati a “far scuola” a tutti gli effetti, l'apprendimento in natura avrebbe più possibilità di diventare prassi educativa. Gli esempi per fortuna non mancano e sono diverse le scuole primarie che hanno organizzato il loro spazio verde rendendolo capace di sostenere, per i cinque anni, un curriculum ambientale particolarmente ricco in grado di collegarsi a tutte le diverse discipline. Tuttavia non basta chiedere alle scuole di utilizzare con continuità i giardini di cui sono dotate - per promuovere un'educazione naturale che possa essere messa in relazione con la qualità della vita e dell'educazione dei bambini.

La grande scommessa a cui sono chiamate le istituzioni educative è quella di promuovere un'educazione capace di abitare il mondo reale e che assuma la centralità del soggetto nel processo educativo, favorendone lo sviluppo del senso critico e l'elaborazione di domande che aprano il campo alla ricerca, potenziando l'utilizzo di conoscenze apprese, in virtù di una formazione in grado di trattare i problemi e collegare i saperi per dare loro senso.

Un'educazione che parta dai problemi legati al territorio locale, percepiti come rilevanti dai bambini e dagli adulti di riferimento, cercando di mantenere un rapporto continuativo tra scuola e territorio, in un clima che favorisca l'espressione dei diversi punti di vista e il pensare insieme, per poi spostare la riflessione sulla dimensione globale, in un'ottica sistemica nella quale le diverse variabili si influenzano vicendevolmente. Solo una scuola che sappia aprirsi ai territori culturali, sociali e naturali può sollecitare bambini e adulti ad assumere un ruolo attivo e responsabile nei contesti d'esperienza, a sviluppare un pensiero critico per la comprensione dei rapporti tra natura e cultura, e permettere la formazione delle diverse identità personali nella consapevolezza di essere parte di un sistema e di un'identità di cittadinanza collettiva, europea e globale.

Referencias

- Bertolino, F., Perazzone, A. (2012). Cittadini digitali iperprotetti alla ricerca di una nuova identità ecologica. In Bertolino, F., Piccinelli, A., Perazzone, A. *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, (pp. 117-196). Negretto: Mantova.
- Bonfanti, P., Frabboni, F., Guerra, L. & Sorlini, C. (1993). *Manuale di educazione ambientale*. Bari: Laterza.
- Borghi B., García-Pérez F.F. & Moreno-Fernández O. (2015). *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Patron Editore.
- Borghi B. (a cura di) (2014). *“Educare alla cittadinanza attiva”*, *Infanzia, luglio-ottobre*. Parma: Spaggiari Edizioni.
- Bortolotti, A. (2011). Why Indoor? Per una introduzione al riconoscimento formativo della “Outdoor Education” nella Scuola dell'Infanzia. *Infanzia*, 6, 409–412.
- Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor education: literary education and sensory experience*.

A titolo di esempio vedasi l'esperienza delle scuole primarie “Ciari” e “Garibaldi” di Casalecchio di Reno consultabile all'indirizzo http://www.comune.casalecchio.bo.it/ccrr/allegato_f_02.pdf.

- Linköping: Kinda Education Centre.
- Davis, J. & Elliott, S. (eds.). (2014). *Research in early childhood education for sustainability: international perspectives and provocations*. London: Routledge.
- Dickinson, E. (2013). The misdiagnosis: Rethinking Nature-deficit Disorder. *Environmental Communication*, 7(3), 315-335.
- Faber Taylor A. & Kuo F.E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of evidence, in Spencer C. & Blades M. (eds.), *Children and their environments*, (pp. 124-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farné, R., & Agostini, F. (eds.). (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior Spaggiari.
- Fien, J., (ed.)(1993). *Teaching for a Sustainable World: The Environmental and Development Education Project for Teacher Education*. Brisbane: Australian Association for Environmental Education, Griffith University and Australian International Development Assistance Bureau.
- Forni E. (2002). *La città di Batman*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Frabboni F. (1980). *Scuola e ambiente*. Milano: Mondadori.
- Frabboni F. (a cura di) (1989). *L'ambiente come laboratorio*. Teramo: Eit.
- Frabboni F., Galilei A. & Savorelli C. (1978). *Il primo abecedario: l'ambiente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guerra E. (2018). Un progetto di ricerca-formazione per promuovere l'educazione in natura nei servizi per l'infanzia. In Asquini G. (a cura di)(in corso di stampa), *La ricerca formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Guerra, L. (2015). Educazione ambientale e sviluppo sostenibile. *Scuola Italiana Moderna*, 7, 74–75.
- Guerra, M. (ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Gustafsson, E., Szczepanski, A., Nelson, N. & Gustavsson, A. (2011). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Linköping, pp.7-8.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Kätting, E. (2009). *Working with literature and drama, "Outlines, Outdoor Learning in Elementary Schools, From Grassroot to Curriculum in Teacher Education", 4th edition*. UE: Socrates Programme.
- Jordet, A. (2009). *What is Outdoor Learning? Outlines, Outdoor learning in Elementary Schools, Foundation Course, 4th Edition*. UE: Socrates Programme.
- Losito, B. (2009). Cittadinanza e Costituzione e la costruzione delle competenze di cittadinanza. *Rivista dell'istruzione* (1), pp. 29-33. Disponibile <http://occid.uniroma3.it/index.php/riflessioni/109-qcittadinanza-e-costituoneq-e-la-costruzione-delle-competenze-di-cittadinanza>
- Louv R. (2006). *L'ultimo bambino dei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Louv R. (2011). *The nature principle: human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, L. (2014). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens. *Environmental Education*, 13(4), pp. 513-527.
- Nardone P., Spinelli A., Buoncristiano M., Lauria L., Pizzi E., Andreozzi S. & Galeone D. (a cura di)(2016). *Il Sistema di sorveglianza OKkeio alla SALUTE: risultati 2014*. Roma: Istituto superiore della sanità.
- O'Malley, S. (2015). *Cotton wool kids*. Cork: Mercier Press.
- Rousseau, J.J. (2006). *Emilio* (A. Visalberghi, Trans.). Roma: Laterza (Original work published 1762).
- Saveland, R.N. (1976). *Handbook of environmental education*. London: John Wiley & Sons.
- Schenetti, M. (2015). Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità. *Scuola Italiana*

- Moderna*, 7, 76–80.
- Schenetti M. (2014). Una sfida naturale: quando le professionalità educative escono all'aperto. *Rivista Infanzia*, 3.
- Schenetti M. & Guerra E. (2018). Emotion Map Making. Discovering Teachers' Relationships with Nature. *Asian Pacific Journal of research in early childhood education*, 12(2), pp.31-56.
- Schenetti M. & Guerra E. (2016). Fleeing educators: the contribution of research in the training courses in early childhood education services. *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 16(2), 305-318.
- Schenetti M., Salvaterra I. & Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Stevenson, R. (1987). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. In Robottom, I. (ed.), *Environmental education: practice and possibility*, (pp. 69-82). Geelong: Deakin University Press.
- Talts, L. (2009). *Practical examples in science, grades 1 to 3 (age 7-10)*. *Outlines, Outdoor Learning in Elementary Schools, From Grassroot to Curriculum in Teacher Education*, (pp.42-44). UE: Socrates Programme,.
- Tonucci F. (2015). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. San Paolo d'Argon: Zeroseiup.

Información sobre los autores

Autor: Michela Schenetti
Institución: Università di Bologna
Email: michela.schenetti@unibo.it

Autor: Elisa Guerra
Institución: Università di Bologna
Email: elisa.guerra11@unibo.it



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 95

15 de octubre de 2018

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a secretaria@investigacionenlaescuela.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González** (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Secretaría de edición: **Elisa Navarro Medina**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar AzcárateGoded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Área Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacristán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de Paris VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña

