

Educare bambine e bambini alla sostenibilità: declinazioni possibili da documenti nazionali e internazionali

Monica Guerra, Letizia Luini, Francesca Rota

Abstract – Education for sustainability aims to develop knowledge, skills and values in children to create equitable and democratic contexts. It intercepts different dimensions of educational practices, fostering transformations in individual and collective behaviour, aimed at living more in tune with others in the environment. For practitioners designing sustainable educational contexts therefore appears to be a crucial need. A reflexive thematic analysis of international and national documents that thematise, more or less explicitly, education for sustainability, highlights three main themes: the well-being of people, respect for the planet and the active participation of children as agents of change. Educating for sustainability in children's services can therefore make it possible to recognise the value of awareness, empowerment and collective action.

Riassunto – L'educazione alla sostenibilità mira a sviluppare in bambine e bambini conoscenze, competenze e valori per creare contesti equi e democratici. Essa intercetta diverse dimensioni delle pratiche educative, favorendo trasformazioni nei comportamenti individuali e collettivi, volti a vivere in maggior sintonia con gli altri nell'ambiente. Per educatrici e educatori, progettare contesti educativi sostenibili appare pertanto un'esigenza cruciale. Un'analisi tematica riflessiva dei documenti internazionali e nazionali che tematizzano, in modo più o meno esplicito, l'educazione alla sostenibilità, evidenzia tre temi principali: il benessere delle persone, il rispetto del pianeta e la partecipazione attiva di bambine e bambini come agenti di cambiamento. Educare alla sostenibilità nei servizi per l'infanzia può dunque permettere di riconoscere il valore della consapevolezza, della responsabilizzazione e dell'azione di tutte e tutti.

Keywords – education for sustainability, environmental awareness, national and international documents, people's wellbeing, participation

Parole chiave – educare alla sostenibilità, documenti nazionali e internazionali, benessere delle persone, consapevolezza ecologica, partecipazione

Monica Guerra è Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca, dove è presidente del Corso di laurea in Scienze dell'educazione. Interessata al ruolo dell'educazione come veicolo di cambiamento, si occupa in particolare di contesti e metodologie esperienziali e partecipativi per la formazione. È direttrice scientifica della rivista *Bambini*. Tra le sue pubblicazioni: *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto* (Milano, FrancoAngeli, 2020) e *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa* (Milano, FrancoAngeli, 2019).

Letizia Luini è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca. I suoi interessi di ricerca riguardano la ricerca partecipativa, con un focus particolare sulla metodologia del *photovoice*, e la relazione tra *affordances* dei contesti e *agency* di bambine e bambini. È membro del laboratorio di ricerca *PEPALab - Laboratorio di arti espressive, performative e partecipate per l'educazione e la formazione*. Fa parte del comitato editoriale della rivista “Bambini”. Tra le sue pubblicazioni: *Affordance theory and children's agency in outdoor contexts: a review of the literature* (in coll. con

M. Guerra, in "Reladei", 14, 2024) e *Esperienze democratiche ed emancipative attraverso photovoice* (in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 1, 2, 2023).

Francesca Rota è Dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso l'Università di Milano-Bicocca. I suoi interessi di ricerca riguardano l'educazione alla sostenibilità e i processi partecipativi, con particolare attenzione all'infanzia. È membro del gruppo di ricerca *Open-Air Lab* del progetto *MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action*. Fa parte del comitato editoriale della rivista "Bambini". Tra le sue pubblicazioni: *Sostenibilità urbana: la partecipazione come strumento per coinvolgere i cittadini nei processi di trasformazione ed empowerment* (in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 1, 2, 2023) e *Il bruco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio, partecipazione e documentazione in una ricerca multidisciplinare* (in coll. con V. Berni, P. Ribolla, M. Sottocorno, in "Nuova secondaria", 41, 2, 2023).

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le tre autrici. Ai soli fini delle attribuzioni, sono da ascrivere a Monica Guerra i paragrafi 2, 3 e 5, a Letizia Luini i sottoparagrafi 4.2 e 4.3 e a Francesca Rota il paragrafo 1 e il sottoparagrafo 4.1.

1. Alcune riflessioni introduttive: verso un'educazione sostenibile

Una prima definizione di sviluppo sostenibile è rintracciabile nel rapporto *Our Common Future*¹, che lo descrive come lo sviluppo in grado di consentire ad una generazione di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri. Tutti i documenti e le conferenze globali successive vi hanno fatto riferimento, fino all'adozione dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*², la quale permette di considerare la sostenibilità come un concetto ad ampio spettro, complesso e multifaccettato, che indica come, per raggiungere uno sviluppo sostenibile, sia importante armonizzare tre elementi fondamentali: la crescita economica, l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente, componenti in stretta interconnessione. In particolare, la dimensione ambientale rimanda alla necessità di preservare e proteggere l'ambiente in cui viviamo per garantire che il nostro pianeta rimanga abitabile per le generazioni future; la dimensione sociale rimanda all'importanza di mettere al centro il benessere delle persone, al fine di garantire una vita sana e un'istruzione di qualità per tutti, combattere la povertà, promuovere l'uguaglianza di genere, promuovere società pacifiche, giuste e inclusive e sostenere la salute e il benessere delle persone di tutte le età, riconoscendo che la realizzazione di tutti questi obiettivi richiede ai cittadini di diventare agenti attivi del cambiamento attraverso la partecipazione di tutte e tutti in azioni che coinvolgano la territorialità; infine, la dimensione economica riguarda la promozione di una crescita economica sostenibile, inclusiva ed equa, per cercare di ridurre le disuguaglianze economiche, creare opportunità per tutti e promuovere vite prosperose e soddisfacenti, facendo in modo che il progresso economico, sociale e tecnologico avvenga attraverso modalità rispettose della natura.

¹ Cfr. World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, 1987, in <https://sustainable-development.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.

² Cfr. ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

Prima di procedere nella riflessione, è utile introdurre un chiarimento terminologico, in quanto spesso i termini sostenibilità e sviluppo sostenibile vengono utilizzati in modo intercambiabile, nonostante la loro differenza concettuale: mentre la sostenibilità può essere descritta come un obiettivo a lungo termine finalizzato alla co-costruzione di una società più equa, giusta, inclusiva e rispettosa, la nozione di sviluppo sostenibile, come suggerisce il termine stesso, si riferisce ai numerosi processi attivati per stimolare lo sviluppo o raggiungere il progresso, in modi sostenibili³. A questo proposito, nei documenti nazionali e internazionali esplorati è possibile notare la ricorrenza costante del termine sviluppo sostenibile, sebbene tale scelta lessicale, che vede accostati i termini 'sviluppo' e 'sostenibile', non sia neutra, in quanto il primo porta con sé un'accezione comunque legata alla crescita e al progresso, rischiando di rivelarsi per questo insostenibile. Il *GreenComp*⁴, che rappresenta il documento più recente tra quelli presi in considerazione, problematizza ulteriormente la questione e utilizza il termine sostenibilità secondo una definizione che appare maggiormente coerente con l'accezione, indicando che sostenibilità significa dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta, restituendo il rispetto e la necessità prioritaria di preservare ciò che ci circonda. Per tale ragione, nonostante la presenza di entrambi i termini nei documenti considerati, in questo contributo si preferisce l'utilizzo di sostenibilità, e poi di educazione alla sostenibilità, mentre si parlerà di sviluppo sostenibile e educazione allo sviluppo sostenibile solo quando espressamente indicato nelle fonti.

Dalla prospettiva sin qui delineata è possibile intuire la rilevanza sia del ruolo assunto da tutti e da ciascuno all'interno della società, sia della dimensione educativa nel favorire l'apporto responsabile di ognuno per realizzare contesti sostenibili. In tal senso, all'interno dell'*Agenda 2030*⁵ l'educazione riveste un ruolo significativo, evidente nell'obiettivo numero 4, che ha come finalità garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti. In particolare, il documento pone l'accento sull'educazione allo sviluppo sostenibile per consentire ai più giovani di percepirsi come agenti attivi del cambiamento per un mondo migliore. Attraverso il target 4.7 mira, infatti, a

garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile⁶.

³ Cfr. G. Bianchi, *Sustainability competences. A systematic literature review*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020.

⁴ Cfr. Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, 2022.

⁵ Cfr. ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.

⁶ *Ivi*, p. 17.

In continuità, alcuni documenti internazionali esplicitano il significato di educazione allo sviluppo sostenibile affermando che essa intende sviluppare competenze che permettano agli individui di riflettere sulle proprie azioni, prendendo in considerazione il loro impatto sociale, culturale, economico e ambientale, da una prospettiva locale e globale⁷. I documenti continuano indicando che grandi e piccoli dovrebbero essere messi sin dalla prima infanzia nella condizione di poter agire all'interno di scenari complessi secondo delle modalità che possano essere considerate sostenibili, un'azione che richiede loro di adottare una postura aperta e flessibile tale da permettere di intraprendere direzioni inedite, partecipando al contempo a processi sociali, culturali, ambientali e politici che accompagnino le società verso un futuro prossimo più sostenibile⁸. Pertanto, educare allo sviluppo sostenibile significa promuovere conoscenze, competenze, valori e atteggiamenti che permettono di affrontare la complessità e i rischi connaturati alle società contemporanee, di costruire resilienza e di pensare alla realtà in modo sistemico⁹, quale sistema complesso. Da questo punto di vista, lo sviluppo del pensiero critico e di competenze per la collaborazione, per la partecipazione e per la risoluzione creativa di problemi può consentire a tutti e ognuno di percepire se stessi quali agenti di cambiamento capaci di partecipare alla co-costruzione di una società sostenibile, che si realizza attraverso un agire responsabile da parte di cittadini che soddisfano i loro diritti fondamentali, nella consapevolezza dei loro doveri verso se stessi e verso il prossimo¹⁰.

A questo proposito è possibile intuire la responsabilità rivestita dai contesti educativi formali, informali e non formali, quali per esempio i servizi educativi per bambine e bambini da 0 a 6 anni, intesi quali primi luoghi di vita comunitaria in cui appare possibile sperimentare alcune delle dimensioni sopra descritte: imparare a stare insieme agli altri, prendersi cura degli ambienti di vita e delle altre persone che ci circondano, avere cura di se stessi nel rispetto dell'altro, si configurano tutte azioni strettamente connesse alla promozione di pratiche sostenibili, qui intese quali espressioni di rispetto e responsabilità individuale e collettiva¹¹. Come evidenziano

⁷ Cfr. UNESCO, *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development. Learn for our planet: act for sustainability*, 2022, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>; UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, 2017, in https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/1-1/MANUALE_ITA1-UNESCO.pdf.

⁸ *Ivi*.

⁹ Cfr. A. Galimberti, *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

¹⁰ Cfr. UNESCO, *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development. Learn for our planet: act for sustainability*, cit.

¹¹ Cfr. M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Brescia, Pensa Multimedia, 2017.

numerosi documenti nazionali e internazionali¹² e numerose ricerche¹³, il compito dei servizi educativi dovrebbe consistere non tanto nell'organizzare e insegnare precocemente contenuti standardizzati di conoscenza e nozioni astratte, quanto piuttosto nel promuovere un'educazione trasformativa basata sull'utilizzo di esperienze, pratiche, metodologie e approcci che si fondano sul dialogo, l'azione e la riflessione.

Facendo riferimento specifico ai documenti nazionali espressamente rivolti alla dimensione educativa, quali per esempio gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*¹⁴, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*¹⁵ e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia*¹⁶, è possibile notare un aspetto rilevante: i documenti tematizzano in modo poco esplicito la questione dell'educazione alla sostenibilità, ad eccezione delle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*¹⁷, rendendo più complesso per i professionisti dell'educazione individuare riferimenti per progettare e realizzare contesti educativi capaci di promuovere le dimensioni sopra citate.

¹² Cfr. Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, cit.; Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, decreto ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020, 2020, in <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>; Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, 2021, in <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>; Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022, 2022, in https://istruzioneveneto.gov.it/20220411_17130/; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, documento del 22 febbraio 2018, 2018, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, 2012, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf; UNESCO, *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development. Learn for our planet: act for sustainability*, cit.; UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, cit.

¹³ Cfr. E. Årlemalm-Hagsér, A. Sandberg, *Early Childhood Education for Sustainability: The Relationship between Young Children's Participation and Agency - Children and Nature*, in T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*, London, SAGE Publications, 2017, pp. 213-228; J. M. Davis, *What might education for sustainability look like in early childhood? A case for participatory, whole-setting approaches*, in Y. Kaga, I. Pramling Samuelsson (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, Paris, UNESCO, 2008, pp. 18-24; S. Elliott, S. Millard, L. Weidenbach, Y. Paujik, L. Price, R. Pugh, *Practical possibilities and pedagogical approaches in early childhood education for sustainability: Australian perspectives*, in J. M. Davis, S. Elliott, (Eds.), *Young Children and the Environment. Early Education for Sustainability* (Third edition), Cambridge, Cambridge University Press, 2024, pp. 120-142.

¹⁴ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

¹⁵ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, cit.

¹⁶ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit.

¹⁷ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.

2. Obiettivo di ricerca

Alla luce di queste considerazioni iniziali, il contributo intende presentare alcuni risultati originati da un'analisi tematica riflessiva¹⁸ di contributi nazionali e internazionali che trattano in modo più o meno esplicito il tema dell'educazione alla sostenibilità che, come si è introdotto, rappresenta un oggetto di attenzione e riflessione cruciale tanto per i servizi educativi per la prima infanzia quanto per la comunità allargata, trattandosi di un tema che riguarda presente e futuro di bambine, bambini e adulti.

Il contributo, dunque, intende esplorare alcune pratiche connesse al costruito di educazione alla sostenibilità intercettate a partire dall'analisi di documenti nazionali e internazionali che affrontano o intercettano il tema, poi problematizzate alla luce della letteratura sugli oggetti di indagine. A partire da qui si intendono offrire alcune suggestioni a sostegno di una più chiara evidenza e di un ulteriore sviluppo delle pratiche educative connesse alla sostenibilità promosse nei contesti educativi, tracciate ma non completamente esplicitate in quelli che sono alcuni documenti fondativi per chi lavora all'interno dei servizi dedicati a bambine e bambini da 0 a 6 anni.

3. Metodologia

L'analisi tematica riflessiva è apparsa l'approccio più appropriato per analizzare il materiale selezionato e rispondere all'esigenza di identificare dei pattern ricorrenti all'interno di un corpus di dati di tipo qualitativo come quelli presi in considerazione. Nello specifico, sono stati oggetto di analisi 6 documenti nazionali e 10 documenti internazionali: i contributi nazionali presi in esame¹⁹ sono stati selezionati poiché rappresentano i documenti ministeriali di riferimento per il sistema integrato 0-6, mentre i contributi internazionali²⁰ sono stati scelti in quanto tutti, tranne

¹⁸ Cfr. V. Braun, V. Clarke, *Thematic analysis. A practical guide*, London, SAGE Publications, 2022; V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, in "Qualitative Research in Psychology", 3, 2, 2006, pp. 77-101.

¹⁹ Cfr. Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Carta dell'educazione ambientale*, 2016, in https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/carta_integrale.pdf; Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, cit.; Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, cit.; Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit.

²⁰ Cfr. Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*, 2023, in <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2024-01/commento26onu.pdf>; Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, cit.; Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)); ONU, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 1989, in <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf>; ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.; UNESCO, *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development. Learn for our planet: act for sustainability*, cit.; UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo*

uno, pubblicati nel medesimo periodo di quelli nazionali e ritenuti di particolare rilevanza rispetto all'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale.

Il processo analitico si è articolato nelle seguenti fasi: un primo momento ha permesso di acquisire familiarità coi dati, immergendosi in essi attraverso la lettura e la rilettura dell'intero dataset. Una seconda fase ha previsto l'individuazione di segmenti rilevanti rispetto alla domanda di ricerca e l'assegnazione ad ognuno di questi di un'etichetta che ne sintetizzasse il significato, attribuendo lo stesso codice a segmenti con simile significato. Successivamente i codici sono stati raggruppati in pattern, ciascuno dei quali identifica informazioni rilevanti in merito ai dati in relazione alla domanda di ricerca, rappresentando elementi ricorsivi e significativi. Un quarto step ha reso possibile una revisione delle categorie di analisi, ridefinendone i confini. Infine, una fase di raffinazione ha consentito di individuare tre macro-categorie ricorrenti, che permettono di rileggere la nozione di educazione alla sostenibilità alla luce di diverse accezioni, evidenziandone le strette interconnessioni connaturate al concetto stesso, così come le rispettive declinazioni pratiche ravvisate nei documenti analizzati, realizzabili nei servizi educativi 0-6.

Pertanto, sono state individuate tre categorie di analisi: *benessere delle persone* descrive quelle occasioni in cui è possibile promuovere salute, istruzione di qualità, uguaglianza di genere e inclusione; *rispetto del pianeta* invita ad assumere atteggiamenti di cura, rispetto e responsabilità verso l'ambiente locale e globale, mentre *partecipazione di bambine e bambini* suggerisce di prendere parte alla vita della comunità percependo se stessi quali agenti attivi di cambiamento.

4. Risultati e discussione

In questa sezione si intende presentare i principali risultati emersi dal processo analitico: ciascuna delle categorie menzionate verrà descritta alla luce dei contenuti incontrati nei documenti nazionali e internazionali oggetto di analisi, messi poi in dialogo con la letteratura nel tentativo di problematizzare ciascuna declinazione, suggerendo possibili esperienze educative che permettono di meglio comprendere che cosa possa significare educare alla sostenibilità nei servizi 0-6.

Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento, cit.; UNESCO, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, 2018, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>; UNESCO, *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, 2014, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>; UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, 2015, in https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

4.1. Benessere delle persone

Una prima considerazione che emerge dai documenti nazionali e internazionali analizzati riguarda l'importanza di garantire a tutte e a tutti un'educazione di qualità fin dalla prima infanzia²¹. Si tratta di una sfida strettamente connessa a quella rappresentata dalla sostenibilità²², in quanto un'educazione di qualità si pone l'obiettivo di sviluppare competenze, valori, atteggiamenti e conoscenze che consentono di condurre una vita sana e soddisfacente, di prendere decisioni informate e di rispondere alle sfide locali e globali. Ciò può avvenire in ambienti di apprendimento inclusivi, caratterizzati da approcci pedagogici attivi e collaborativi, così come dalla presenza di risorse e materiali favorevoli all'apprendimento di tutte e tutti²³.

In questo senso l'inclusione rappresenta una dimensione cruciale più volte richiamata all'interno dei documenti nazionali di riferimento per il sistema integrato 0-6, che affermano che le scelte educative dovrebbero essere orientate dalla creazione di contesti inclusivi, ovvero capaci di offrire attenzioni specifiche ai bisogni di ciascuno e dunque di accogliere ogni bambina e ogni bambino con le proprie specificità²⁴. A tal proposito, un'opportunità che caratterizza sempre più i servizi educativi è rappresentata dall'intercultura, che richiede che tutte le differenze non siano solo riconosciute ma anche ugualmente valorizzate al fine di promuovere la convivenza e il dialogo tra le diverse identità²⁵. Si rivela dunque fondamentale il ruolo di educatrici e educatori nel garantire un clima relazionale e sociale che faccia sentire tutti e ciascuno accolti²⁶. Al tempo stesso è importante che bambine e bambini osservino l'ambiente che li circonda e si soffermino sulle diverse relazioni tra le persone, accorgendosi di essere uguali e differenti nelle varie situazioni e di poter accogliere o escludere; in questo senso i servizi educativi possono offrire occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle proprie azioni²⁷. La *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per*

²¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, cit.; Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.; ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.; UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, cit.; UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, cit.

²² Cfr. T. Grange, *Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica*, in "Pedagogia Oggi", 16, 1, 2018, pp. 19-31.

²³ Cfr. UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, cit.

²⁴ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

²⁵ Cfr. C. Bove, *La prospettiva interculturale nei contesti educativi 0-6*, in M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*, Parma, Edizioni Junior, 2023, pp. 95-110.

²⁶ Cfr. L. Agostinetto, L. Bugno, *L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio*, in "Studium Educationis", 24, 2, 2023, pp. 82-91; S. Kim, K. Kim, Y. Hwang, *Examining the intercultural competence of early-childhood teachers*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 31, 2, 2023, pp. 287-303.

²⁷ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, cit.; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit.

*l'apprendimento permanente*²⁸ definisce in questo senso due competenze cruciali. La prima è la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale, che è volta alla conoscenza e alla curiosità verso culture altre dalla propria e verso espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, rispetto alle lingue, al patrimonio espressivo e alle tradizioni. La seconda è la competenza in materia di cittadinanza, che presuppone il sostegno delle diversità sociali e culturali e della parità di genere così come la promozione di una cultura della pace e l'interesse verso la comunicazione con altre culture, per superare ogni forma di pregiudizio e cercare di co-costruire comunità giuste, eque e inclusive.

Garantire un'educazione di qualità significa, dunque, anche promuovere l'uguaglianza di genere, ovvero agire per eliminare pregiudizi e discriminazioni di genere derivanti da atteggiamenti e pratiche socio-culturali²⁹. A questo proposito una delle finalità dei servizi per l'infanzia è rappresentata dal favorire la costruzione di un'identità di genere libera da stereotipi³⁰, in linea con quanto emerge dalla letteratura che mette in luce come i servizi educativi, insieme alla famiglia, costituiscano i primi ambiti di formazione di un'identità di genere in bambine e bambini³¹ e come gli stereotipi di genere appresi durante l'infanzia possano promuovere disuguaglianze di genere in età adulta³². La parità di genere viene dichiarata dall'UNESCO³³ come una priorità, affermando che l'educazione alla cittadinanza globale può contribuire al raggiungimento di questo obiettivo attraverso lo sviluppo di conoscenze, competenze, valori e atteggiamenti che mettano in discussione aspettative e ruoli basati sul genere, talvolta promossi inconsapevolmente³⁴. Più in generale, risulta interessante richiamare il concetto di educazione alla cittadinanza globale in quanto consente di sviluppare valori di equità, giustizia sociale e competenze utili a vivere in un mondo sempre più ricco di diversità, riconoscendo differenze e identità multiple e analizzando in modo critico disuguaglianze basate non solo sul genere ma anche sulla cultura, la religione e lo status socio-economico³⁵.

Accanto a un'accezione di benessere inteso in termini di accoglienza di tutti e di ciascuno nel rispetto di differenze sociali, culturali e personali³⁶, infine, dai documenti analizzati emerge

²⁸ Cfr. Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit.

²⁹ Cfr. UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, cit.

³⁰ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, cit.

³¹ Cfr. I. Biemmi, C. Satta, *Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari*, in "AG-ABOUT GENDER", 6, 12, 2017, pp. 1-21; S. Demozzi, *Oltre gli stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*, Bergamo, Zeroseiup, 2023.

³² Cfr. R. Ghigi, *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il Mulino, 2023.

³³ Cfr. UNESCO, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, cit.

³⁴ Cfr. A. Emilson, A. Folkesson, I. Moqvist Lindberg, *Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool*, in "International Journal of Early Childhood", 48, 2016, pp. 225-240; R. Chapman, *A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play*, in "Early Child Development and Care", 186, 8, 2015, pp. 1271-1284.

³⁵ Cfr. UNESCO, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, cit.; UNESCO, *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, cit.

³⁶ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, cit.

il tema della salute. In tal senso, i momenti di convivialità e condivisione, quali ad esempio quelli dei pasti, si rivelano occasioni fondamentali per favorire una corretta alimentazione e l'acquisizione di buone abitudini personali, così come si rivelano di cruciale importanza le attività ricorrenti che promuovono l'igiene personale e i momenti di riposo e rilassamento³⁷. Al tempo stesso la dimensione della salute riguarda la possibilità di vivere esperienze ricche e stimolanti all'aperto³⁸, come viene messo in luce anche dal *GreenComp*³⁹, che invita a promuovere contatti con la natura, facendo riferimento ai benefici a cui può portare la sperimentazione di un sentimento di connessione con l'ambiente naturale per contrastare disagi psicologici ed emozioni negative che bambine e bambini possono provare anche a causa di problemi ambientali. Tali affermazioni risultano in linea anche con la letteratura internazionale⁴⁰ e nazionale⁴¹ sul tema, che mostra come stare in contatto con la natura possa promuovere lo sviluppo armonico da un punto di vista fisico, cognitivo e socio-relazionale.

4.2. Rispetto del pianeta

La dimensione ambientale rappresenta un punto di attenzione focale che è spesso impossibile scindere dalle altre dimensioni sopra descritte. Come ormai noto, il degrado ambientale colpisce ogni aspetto della vita di grandi e piccoli e mette in grave pericolo il futuro di ognuno. Come si legge nel *Commento Generale n. 26*

un ambiente pulito, sano e sostenibile è di per sé un diritto umano ed è necessario al pieno godimento di un'ampia gamma di diritti delle persone minorenni. Al contrario, il degrado ambientale, incluse le conseguenze della crisi climatica, influisce negativamente sul godimento di questi diritti, in particolare per le persone minorenni in situazioni di svantaggio o che vivono in regioni altamente esposte al cambiamento climatico⁴².

L'educazione alla sostenibilità riveste da questo punto di vista un ruolo cruciale, poiché può contribuire a promuovere nei più giovani alcune consapevolezza connesse allo stato del pia-

³⁷ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit.

³⁸ *Ivi*.

³⁹ Cfr. Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, cit.

⁴⁰ Cfr. L. Chawla, *Benefits of Nature Contact for Children*, in "Journal of Planning Literature", 30, 4, 2015, pp. 433-452; R. Louv, *Last Child in the Woods. Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*, Chapel Hill, Algonquin Books, 2005; S. Tillmann, D. Tobin, W. Avison, J. Gilliland, *Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review*, in "Journal of Epidemiology & Community Health", 72, 10, 2018, pp. 958-966.

⁴¹ Cfr. M. Guerra, *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano, FrancoAngeli, 2020; R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018.

⁴² Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*, cit., p. 7.

netà, quali per esempio l'assunto che l'acqua e il suolo sono beni comuni di cui essere responsabili, la posizione dell'uomo come parte della natura⁴³ e soprattutto il fatto che la soluzione ai problemi ambientali è una questione globale e complessa, che riguarda tutte e tutti in prima persona⁴⁴. Occorre, quindi, che bambine e bambini acquisiscano la consapevolezza che i problemi ambientali rappresentano delle questioni controverse, con valenze e ricadute personali e collettive: perché ciò avvenga non basta essere informati, ma occorre acquisire quelle competenze di cittadinanza che consentono di prepararsi ad affrontare rischi e incertezze, così come di cogliere il rapporto tra locale e globale al fine di assumere consapevolezza della rilevanza delle azioni di ciascuno su scala più ampia⁴⁵. In particolare, il paragrafo *L'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità* all'interno delle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁴⁶ introduce in modo esplicito l'urgenza di porre attenzione alle vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie, mettendo in evidenza come l'educazione, a partire dalla prima infanzia, rivesta un ruolo fondamentale nel promuovere consapevolezza, valori, conoscenze e capacità in bambine e bambini, considerando al tempo stesso il loro ruolo quali cittadini attuali e futuri. A questo proposito, in continuità con diverse ricerche condotte in ambito nazionale⁴⁷ e internazionale⁴⁸ il documento sottolinea come solo attraverso un incontro continuativo, immersivo ed esperienziale con il fuori, bambine e bambini possono costruire una relazione significativa e sviluppare un senso del luogo⁴⁹, ovvero un sentimento di connessione con l'ambiente connotato da legami intensi e radicati, attitudine indispensabile per sviluppare appartenenza, rispetto e cura.

Da questa prospettiva, sostenere bambine e bambini nel percepire se stessi quali costruttori attivi dei luoghi che abitano può permettere di formare cittadini responsabili della qualità della vita che in essi si realizza: in questa direzione, coltivare esperienze ludiche ed esplorative di incontro e di relazione profonda con i luoghi all'aperto vissuti quotidianamente da bambine e

⁴³ Cfr. D. W. Orr, *Earth in Mind*, Washington, Island Press, 1994; L. Mortari, *Ecologicamente pensando*, Milano, Unicopli, 1998; L. Mortari, *Educazione ecologica*, Bari, Editori Laterza, 2020; L. Mortari, R. Silva, *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁴⁴ Cfr. Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Carta dell'educazione ambientale*, cit.

⁴⁵ Cfr. C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*, Milano, Mondadori, 2023.

⁴⁶ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.

⁴⁷ Cfr. M. Guerra, *Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici*, in M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 18-30.

⁴⁸ Cfr. E. O'Sullivan, M. Taylor, *Learning toward an ecological consciousness. Selected transformative practices*, New York, Palgrave Macmillan, 2004; G. Judson, *Engaging with place: Playground practices for imaginative educators*, in "Journal of Childhoods and Pedagogies", 1, 2, 2017, pp. 1-18; G. Judson, *Weaving ecologies for learning: Engaging imagination in place-based education*, in R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Ecologies for learning and practice. Emerging ideas, sightings and possibilities*, London, Routledge, 2019, pp. 43-59; L. Chawla, V. Derr, *The development of conservation behaviors in childhood and youth*, in S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2012, pp. 527-555.

⁴⁹ Cfr. D. Abram, *The spell of the sensuous. Perception and language in a more-than-human world*, New York, Vintage Press, 1997.

bambini, come per esempio il giardino della scuola, il cortile, il quartiere, gli spazi pubblici della città⁵⁰, può favorire l'esplorazione attiva dell'ambiente naturale e urbano, imprescindibile per maturare curiosità, interesse e rispetto per tutte le forme di vita⁵¹.

Anche in questo caso è possibile intuire che la posizione assunta dalle agenzie educative riveste un ruolo determinante nel consentire a bambine e bambini di prendere coscienza rispetto alle proprie responsabilità e al potenziale impatto delle proprie azioni: in quest'ottica è possibile immaginare di accompagnare bambine e bambini ad attraversare spazi e luoghi promuovendo attitudini esplorative rispettose⁵² grazie, per esempio, all'utilizzo di strumenti di osservazione, raccolta e documentazione utili a favorire un incontro profondo con la materia e il vivente⁵³. Azioni ed esperienze educative orientate in tal senso, dunque, possono permettere di recuperare e valorizzare il rapporto con l'ambiente, inteso non solo come ambiente naturale ma anche come spazio di vita, con risorse e specificità naturali e socio-culturali⁵⁴ che occorre riconoscere e valorizzare: tali pratiche possono permettere di vivere prime esperienze di cittadinanza attiva poiché consentono di porre le fondamenta per comportamenti sostenibili ed eticamente orientati⁵⁵, in quanto rispettosi degli altri e dell'ambiente di cui si è parte viva.

Coerentemente, il *GreenComp*⁵⁶ invita a promuovere in bambine e bambini una riflessione sul proprio modo di vedere il mondo e di entrare in relazione con esso attraverso piccole azioni quotidiane, provando a mettere in discussione, mediante il confronto con gli altri, atteggiamenti che possono rivelarsi dannosi per il prossimo e per se stessi. In altre parole, il *GreenComp* propone di formare all'assunzione di un pensiero sistemico e critico, indispensabile per affrontare questioni complesse quali la sostenibilità: tutto ciò può portare i giovani cittadini a individuare le azioni che, a livello individuale e collettivo, possono contribuire a co-costruire un futuro sostenibile grazie all'utilizzo di approcci creativi, transdisciplinari e partecipativi, immaginando futuri alternativi.

4.3. Partecipazione di bambine e bambini

Nei documenti di riferimento del sistema integrato 0-6 sono identificabili una serie di valori legati alla sostenibilità che possono essere promossi proprio attraverso esperienze collaborative e partecipative di bambine e bambini nei propri contesti di vita⁵⁷: queste si realizzano entro le fitte trame relazionali che si intessono non solo con l'ambiente materiale, ma anche con le

⁵⁰ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

⁵¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, cit.

⁵² Cfr. Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, cit.

⁵³ Cfr. G. Persico, M. Guerra, A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

⁵⁴ Cfr. Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Carta dell'educazione ambientale*, cit.

⁵⁵ Cfr. L. Mortari, *Educazione ecologica*, cit.; M. Guerra, *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, cit.

⁵⁶ Cfr. Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, cit.

⁵⁷ *Ivi*.

persone che vi abitano, siano esse adulti o bambini, potenziali promotori di cambiamento sociale e culturale. Coerentemente con quanto accennato nel paragrafo precedente, la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁵⁸ definisce lo sviluppo sostenibile della società come un interesse comune e pubblico, per conseguire il quale appare indispensabile maturare la capacità di impegnarsi insieme agli altri e sviluppare competenze in materia di cittadinanza globale, così definita poiché permette di comprendere quel senso di appartenenza a una comunità più ampia, diffusa e condivisa⁵⁹, in grado di sollecitare un ruolo attivo sia da parte dei singoli che della collettività attraverso un approccio sistemico⁶⁰ e collaborativo, che favorisce un senso di responsabilità traducibile in azioni con ricadute collettive.

In accordo con tali assunti, la letteratura nazionale⁶¹ e internazionale⁶² riconosce a bambine e bambini la capacità di agire⁶³ quali cittadini responsabili e creativi⁶⁴ attraverso azioni individuali e collettive, così come di partecipare pienamente alla vita civica e sociale della propria comunità⁶⁵. In questo i più piccoli sono portatori di *agency*⁶⁶, attori sociali esperti delle proprie vite⁶⁷, con visioni specifiche sulla realtà e con competenze raffinate che occorre saper cogliere e valorizzare nella loro specificità per sostenere le loro potenzialità partecipative⁶⁸ in spazi e contesti quali i servizi educativi o la comunità in senso lato, che possono diventare quei luoghi in cui agire la propria cittadinanza e i propri diritti fondamentali.

⁵⁸ Cfr. Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit.

⁵⁹ Cfr. UNESCO, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, cit.; UNESCO, *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, cit.

⁶⁰ Cfr. Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, cit.; Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, cit.

⁶¹ Cfr. C. C. Montà, L. Carriera, E. Biffi, *The United Nations Convention on the Rights of the Child: a milestone for a pedagogical reflection on the meanings of childhood and democracy*, in "Educação e Pesquisa", 46, 2020, 239004; E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013.

⁶² Cfr. T. Percy-Smith, N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, London, Routledge, 2010.

⁶³ Cfr. J. Qvortrup, *Childhood matters: An introduction*, in J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Avebury. Avebury Press, 1994, pp. 1-24; W. Corsaro, *The sociology of childhood* (Fifth edition), Thousand Oaks, SAGE Publications, 2018.

⁶⁴ Cfr. R. Thornberg, *'It's Not Fair!'-Voicing Pupils' Criticisms of School Rules*, in "Children & Society", 22, 2008, pp. 418-428.

⁶⁵ Cfr. F. Rota, L. Luini, *Enhancing the participation of marginalised groups through participatory research processes: children as active agents of change*, in L. Gómez Chova, C. González Martínez, J. Lees (Eds.), *IC-ERI2023 Proceedings. 16th International Conference of Education, Research and Innovation*, IATED Academy, 2023, pp. 6139-6144.

⁶⁶ Cfr. A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, London, Polity Press, 1998; K. P. Kallio, J. Häkli, *Are there politics in childhood?*, in "Space and Polity", 15, 1, 2011, pp. 21-34.

⁶⁷ Cfr. A. Clark, P. Moss, *Listening to young children. The mosaic approach*, London, National Children's Bureau, 2011.

⁶⁸ Cfr. A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, cit.; B. Mayall, *Values and assumptions underpinning policy for children and young people in England*, in "Children's Geographies", 4, 2006, pp. 9-17; G. MacNaughton, *Shaping Early Childhood. Learners, Curriculum and Contexts*, Berkshire, Open University Press, 2003.

Da questo punto di vista, la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*⁶⁹ riconosce bambine e bambini come titolari di diritti, tra cui il diritto all'istruzione, all'ascolto, alla partecipazione e alla libertà di espressione: questi ultimi, di particolare interesse nella presente riflessione poiché in continuità con quanto precedentemente tematizzato, intendono garantire a bambine e bambini il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni su questioni di loro interesse, che dovrebbero essere prese debitamente in considerazione in virtù dell'età, delle competenze e degli interessi mostrati da ognuno⁷⁰. Inoltre, nell'articolo 13 si legge che tutti i linguaggi hanno pari dignità e pertanto dovrebbero essere egualmente valorizzati affinché ciascuno possa esprimere pienamente se stesso attraverso il codice più conforme alle proprie attitudini⁷¹, ricercando, ricevendo e divulgando informazioni sotto forma orale, scritta, artistica o con ogni altro mezzo a scelta di ognuno⁷².

I documenti sopra citati, dunque, invitano a una riflessione spiccatamente democratica, che riconosce anche alle persone minorenni il diritto a prendere parte alla vita comunitaria, nella piena consapevolezza del loro possibile contributo trasformativo, capace di generare cambiamenti situati⁷³ che prendono forma a partire dalle urgenze denunciate da grandi e piccoli, ai quali si riconoscono pari diritti, dignità e opportunità.

Proprio in questo senso appare rilevante poter riflettere su quali possano essere approcci, pratiche e strumenti capaci di promuovere contesti sostenibili sin dalla prima infanzia, qui intesi quali ambienti di dialogo, partecipazione e co-costruzione democratica di saperi, in cui sia adulti che bambini assumono un ruolo protagonista: in accordo con quanto dichiarato nei documenti nazionali, i servizi educativi possono rappresentare quei luoghi privilegiati in cui vivere le prime esperienze di cittadinanza e in cui sperimentare valori quali il rispetto, la libertà di espressione e il senso di responsabilità, che si declinano in processi di apprendimento che valorizzano la soggettività di ognuno e la molteplicità di punti di vista⁷⁴ all'interno di un ambiente rispettoso che accoglie più codici e linguaggi⁷⁵. Un contesto educativo siffatto permette di rendersi conto della necessità di stabilire regole condivise per poter fare esercizi di dialogo fondati sulla reciprocità dell'ascolto e l'attenzione al punto di vista dell'altro, come anche di riconoscere diritti e doveri uguali per tutte e tutti⁷⁶.

I servizi educativi per l'infanzia rappresentano pertanto quei luoghi in cui avviene uno dei primi incontri tra la dimensione individuale e quella comunitaria, tra il piccolo e il grande gruppo, attraverso esperienze che sostengono il fare insieme nel rispetto delle differenze⁷⁷. Da questa prospettiva è possibile intuire la rilevanza assunta dalla postura di educatrici e educatori: come

⁶⁹ Cfr. ONU, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, cit.

⁷⁰ *Ivi*.

⁷¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

⁷² Cfr. ONU, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, cit.

⁷³ Cfr. Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, cit.

⁷⁴ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, cit.

⁷⁵ Cfr. H. Roberts (2000), *Listening to Children: And Hearing Them*, in P. Christensen, A. James (Eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, 2000, pp. 225-240; N. Thomas, C. O'Kane, *The ethics of participatory research with children*, in "Children & Society", 12, 1998, pp. 336-48.

⁷⁶ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.

⁷⁷ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

si legge negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*⁷⁸ e nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*⁷⁹, bambine e bambini hanno il diritto di essere accompagnati da adulti desiderosi di accogliere le loro prospettive, adottando un'attitudine connotata da professionalità e sensibilità, garante di un ascolto proattivo che riconosce linguaggi⁸⁰, intelligenze e aspirazioni plurime.

Parlare di ambienti sostenibili, come si legge più o meno esplicitamente nei documenti considerati, significa anche immaginare contesti educativi di accettazione e di rispetto dell'altro, di attivazione e di collaborazione: contesti in cui la partecipazione di bambine e bambini può essere pienamente realizzata consentendo loro di sperimentare nel quotidiano spazi di scelta, azione, espressione, sperimentazione indipendente e autodeterminazione, abbracciando delle modalità di ascolto sensibile delle voci di tutte e tutti, che non per forza si esprimono attraverso le parole ma che manifestano desideri, propensioni, bisogni e interessi con modalità altre, che se accolte possono generare cambiamenti, restituendo valore, dignità e consapevolezza critica del potere trasformativo di ognuno, su piccola e grande scala.

5. Conclusioni

Per concludere, la lettura critica dei documenti presi in esame suggerisce possibili traiettorie per delineare un'educazione alla sostenibilità articolata e ad ampio spettro nei contesti educativi per bambine e bambini da 0 a 6 anni, restituendo la complessità di questo costruito e l'intreccio tra le diverse dimensioni che lo compongono. A partire dalla consapevolezza che la maggior parte dei documenti nazionali che orientano il sistema integrato 0-6 tematizzano in modo non totalmente esplicito la questione, si tratta innanzitutto di portare sempre più alla luce temi quali il rispetto per l'ambiente, l'inclusione, l'uguaglianza di genere, l'equità, la democrazia e la partecipazione. Al contempo, ciò che viene richiesto è un apprendimento di tipo trasformativo, capace di cambiare il modo in cui i soggetti pensano e agiscono per orientarlo verso la co-costruzione di una società più rispettosa, equa e inclusiva, così come un apprendimento che consenta a tutti e a ciascuno di percepirsi come agenti attivi del cambiamento, a partire dal riconoscimento del valore intrinseco rivestito dalla consapevolezza, dalla responsabilizzazione e dall'azione dei singoli e della comunità.

In tal senso, i documenti restituiscono l'importanza di tratteggiare processi educativi continui, permanenti e a tutti i livelli, che incentivano approcci, metodologie e strumenti dialogici, critici e collaborativi, preservando e intensificando le occasioni partecipative in quanto capaci di sostenere il diritto delle giovani generazioni di prendere parte attivamente alla rimodulazione del contesto ambientale, sociale e culturale in cui vivono, al fine di garantire il benessere e un futuro

⁷⁸ *Ivi*.

⁷⁹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, cit.

⁸⁰ Cfr. L. Edwards, G. Gandini, C. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2014.

più equo, democratico e vivibile, e pertanto più sostenibile⁸¹, per tutte le forme di vita. Le suggestioni tracciate possono, quindi, consentire a bambine e bambini, attraverso pratiche quotidiane, di stabilire connessioni tra il proprio diritto a partecipare e il diritto di altri di godere nel futuro, almeno nello stesso modo, di contesti equi e sostenibili e, parimenti, possono sollecitare educatrici e educatori rispetto alla predisposizione di esperienze che permettano alle più piccole e ai più piccoli di sperimentarsi nel loro ruolo di cittadini non solo del futuro ma anche del presente.

6. Bibliografia di riferimento

Abram D., *The spell of the sensuous. Perception and language in a more-than-human world*, New York, Vintage Press, 1997.

Agostinetto L., Bugno L., *L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio*, in "Studium Educationis", 24, 2, 2023, pp. 82-91.

Årlemalm-Hagsér E., Sandberg A., *Early Childhood Education for Sustainability: The Relationship between Young Children's Participation and Agency – Children and Nature*, in Waller T., Årlemalm-Hagsér E., Hansen Sandseter E. B., Lee-Hammond L., Lekies K., Wyver S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*, London, SAGE Publications, 2017, pp. 213-228.

Bianchi G., *Sustainability competences. A systematic literature review*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020.

Biemmi I., Satta C., *Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari*, in "AG-ABOUT GENDER", 6, 12, 2017, pp. 1-21.

Birbes C., Bornatici S., *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*, Milano, Mondadori, 2023.

Bove C., *La prospettiva interculturale nei contesti educativi 0-6*, in Guerra M., Luciano, E. (a cura di), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*, Parma, Edizioni Junior, 2023, pp. 95-110.

Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, in "Qualitative Research in Psychology", 3, 2, 2006, pp. 77-101.

Braun V., Clarke V., *Thematic analysis. A practical guide*, London, SAGE Publications, 2022.

Chapman R., *A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play*, in "Early Child Development and Care", 186, 8, 2015, pp. 1271-1284.

⁸¹ Cfr. J. M. Davis, *Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisiting rights*, in J. M. Davis, S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability. International perspectives and provocations*, Abingdon, Routledge, 2014, pp. 21-37.

Chawla L., Derr, V., The development of conservation behaviors in childhood and youth, in Clayton S. D. (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2012, pp. 527-555.

Chawla L., *Benefits of Nature Contact for Children*, in "Journal of Planning Literature", 30, 4, 2015, pp. 433-452.

Clark A., Moss P., *Listening to young children. The mosaic approach*, London, National Children's Bureau, 2011.

Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*, 2023, in <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2024-01/commento26onu.pdf>, consultato in data 05/09/2024.

Commissione europea, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, 2022.

Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), consultato in data 05/09/2024.

Corsaro W., *The sociology of childhood* (Fifth edition), Thousand Oaks, SAGE Publications, 2018.

Davis J. M., *What might education for sustainability look like in early childhood? A case for participatory, whole-setting approaches*, in Kaga Y., Pramling Samuelsson I. (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, Paris, UNESCO, 2008, pp. 18-24.

Davis J. M., Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights, in Davis J. M., Elliott S. (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability. International perspectives and provocations*, Abingdon, Routledge, 2014, pp. 21-37.

Demozzi S., *Oltre gli stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*, Bergamo, Zeroseiup, 2023.

Edwards L., Gandini G., Forman, C., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2014.

Elliott S., Millard S., Weidenbach L., Paujik Y., Price L., Pugh R., *Practical possibilities and pedagogical approaches in early childhood education for sustainability: Australian perspectives*, in Davis J.M., Elliott, S. (Eds.), *Young Children and the Environment. Early Education for Sustainability* (Third edition), Cambridge, Cambridge University Press, 2024, pp. 120-142.

Emilson A., Folkesson A., Moqvist Lindberg I., *Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool*, in "International Journal of Early Childhood", 48, 2016, pp. 225-240.

Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018.

Galimberti A., *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

Ghigi R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il Mulino, 2023.

Grange T., *Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica*, in "Pedagogia Oggi", 16, 1, 2018, pp. 19-31.

Guerra M., *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Guerra M., *Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici*, in Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 18-30.

James A., Jenks C., Prout A., *Theorizing Childhood*, London, Polity Press, 1998.

Judson G., *Engaging with place: Playground practices for imaginative educators*, in "Journal of Childhoods and Pedagogies", 1, 2, 2017, pp. 1-18.

Judson G., *Weaving ecologies for learning: Engaging imagination in place-based education*, in Barnett R., Jackson N. (Eds.), *Ecologies for learning and practice. Emerging ideas, sightings and possibilities*, London, Routledge, 2019, pp.43-59.

Kallio K. P., Häkli J., *Are there politics in childhood?*, in "Space and Polity", 15, 1, 2011, pp. 21-34.

Kim S., Kim K., Hwang Y., *Examining the intercultural competence of early-childhood teachers*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 31, 2, 2023, pp. 287-303.

Iavarone M. L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Brescia, Pensa Multimedia, 2017.

Louv R., *Last Child in the Woods. Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*, Chapel Hill, Algonquin Books, 2005.

Macinai E., *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013.

MacNaughton G., *Shaping Early Childhood. Learners, Curriculum and Contexts*, Berkshire, Open University Press, 2003.

Mayall B., *Values and assumptions underpinning policy for children and young people in England*, in "Children's Geographies", 4, 2006, pp. 9-17.

Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Carta dell'educazione ambientale*, 2016, in https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/carta_integrale.pdf, consultato in data 05/09/2024.

Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, decreto ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020, 2020, in <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>, consultato in data 05/09/2024.

Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, 2021, in <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>, consultato in data 05/09/2024.

Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022, 2022, in https://istruzioneveneto.gov.it/20220411_171-30/, consultato in data 05/09/2024.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, 2012, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, consultato in data 05/09/2024.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, documento del 22 febbraio 2018, 2018, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>, consultato in data 05/09/2024.

Montà C. C., Carriera L., Biffi E., *The United Nations Convention on the Rights of the Child: a milestone for a pedagogical reflection on the meanings of childhood and democracy*, in "Educação e Pesquisa", 46, 2020, 239004.

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

Mortari L., Silva R., *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Mortari L., *Educazione ecologica*, Bari, Editori Laterza, 2020.

O'Sullivan E., Taylor M., *Learning toward an ecological consciousness. Selected transformative practices*, New York, Palgrave Macmillan, 2004.

ONU, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 1989, in <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiiinfanzia.pdf>, consultato in data 05/09/2024.

ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 05/09/2024.

Orr D. W., *Earth in Mind*, Washington, Island Press, 1994.

Percy-Smith T., Thomas N. (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, London, Routledge, 2010.

Persico G., Guerra M., Galimberti A. (a cura di), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

Qvortrup J., *Childhood matters: An introduction*, in Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (Eds.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Avebury. Avebury Press, 1994, pp 1-24.

Roberts H. (2000), *Listening to Children: And Hearing Them*, in Christensen P., James A. (Eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, 2000, pp. 225-240.

Rota F., Luini, L., *Enhancing the participation of marginalised groups through participatory research processes: children as active agents of change*, in Gómez Chova L., González Martínez C., Lees J. (Eds.), *ICERI2023 Proceedings. 16th International Conference of Education, Research and Innovation*, IATED Academy, 2023, pp. 6139-6144.

Thomas N., O'Kane, C., *The ethics of participatory research with children*, in "Children & Society", 12, 1998, pp. 336-48.^[SEP]

Thornberg R., *'It's Not Fair!' -Voicing Pupils' Criticisms of School Rules*, in "Children & Society", 22,2008, pp. 418-428.^[SEP]

Tillmann S., Tobin D., Avison W., Gilliland J., *Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review*, in "Journal of Epidemiology & Community Health", 72, 10, 2018, pp. 958-966.

UNESCO, *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, 2014, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>, consultato in data 05/09/2024.

UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, 2015, in https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf, consultato in data 05/09/2024.

UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, 2017, in https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/MANUALE_ITA1-UNESCO.pdf, consultato in data 05/09/2024.

UNESCO, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, 2018, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>, consultato in data 05/09/2024.

UNESCO, *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development. Learn for our planet: act for sustainability*, 2022, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>, consultato in data 05/09/2024.

World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, 1987, in <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>, consultato in data 05/09/2024.

Data di ricezione dell'articolo: 8 settembre 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 3 e 19 ottobre 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 27 ottobre 2024