

Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra

Co-building an ecological mindset for living gently on planet Earth

Liliana Dozza

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Libera Università di Bolzano
ldozza@unibz.it

abstract

A new ecological culture puts Earth and Nature – not only human beings – at the centre of life on this planet. On an educational level, this choice concerns lifelong learning from the earliest stages of life, and involves the development of a more holistic and ecological mindset based on: (a) knowledge, understanding of phenomena grasped in relation to one another (Dewey, 1933; Vygotskij, 1930, 1934), and ability to imagine more ecological ways of living on the Earth; (b) an ethics of respect and care, which involves empathy for nature, sociability, reflective thinking, mindful understanding of emotions, storytelling, dialogue and cooperation. To support this view, we present an in-progress educational research design based on the methodology of research with children (Kirk, 2007; Christensen-Allison, 2008²; Moore et alii., 2008; Mortari, 2009, 2013) or child-centred research.

Keywords: *sustainable education, lifelong learning, research with children*

Una nuova cultura ecologica pone la Terra e la Natura e non solo l'Uomo al centro dell'essere del Pianeta. A livello educativo, questa scelta riguarda l'Educazione Permanente sin dalle prime fasi della vita e comporta lo sviluppo di un pensiero ecologico capace di: (a) Conoscenza, comprensione (Dewey, 1933; Vygotsky, 1930, 1934) e capacità di immaginare modi ecologici di abitare la Terra; (b) Un'etica di rispetto e cura, che coinvolga l'empatia con la natura, la pro-socialità, il pensiero riflessivo, la comprensione consapevole delle emozioni, la narrazione, il dialogo e la cooperazione. Per sostenere questa visione, si presenta una ricerca educativa *in progress* che si avvale della metodologia della *Ricerca con i bambini* (Kirk, 2007; Christensen-Allison, 2008²; Moore et alii., 2008; Mortari, 2009, 2013) o *Ricerca-centrata sui bambini*.

Parole chiave: educazione sostenibile, educazione permanente, ricerca con i bambini

Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra

1. Il contesto

La globalizzazione ci costringe a riconoscere che il mondo sta cambiando con velocità incommensurabile rispetto alla nostra capacità di “comprendere” il cambiamento in atto e di guardare lontano.

Percepriamo il tempo come un processo “puntillistico” (Bauman, 2009, p. 56), frammentato in una moltitudine di particelle separate che non ci lascia distinguere tra *esperienza del momento*, *esperienze precedenti* e *prospettiva per il futuro*. Le nostre sono “vite di corsa”, immerse in una cultura della fretta e della competizione (Bertman, 1998; Kundera, 1995) dove il passato soccombe sotto una serie infinita di “nuovi inizi”.

L'identità stessa viene esibita come un attributo del momento.

L'economia, da economia di produzione si è trasformata in economia dei consumi, dell'eccesso, dell'obsolescenza istantanea o programmata, in un mercato del lavoro precario che prospetta un futuro incerto. Le vite di persone emarginate, di migranti e rifugiati sono considerate “vite di scarto”, la Terra intera è oggetto di spreco e predazione (Contini, 2009; Bauman, 2004). Molte persone voltano le spalle alla politica *come se* la libertà dei cittadini fosse una conquista acquisita una volta per tutte, e *come se* la democrazia e l'*essere del Pianeta* (Hilman, 1999, 2007) potessero sopravvivere a lungo alla passività e all'indifferenza.

La legislazione internazionale – Accordi, Risoluzioni, Trattati – a sua volta è incerta poiché nasce dal rapporto di forza tra soggetti di varia natura e con diverso orientamento. Anzi, la legislazione ambientale attuale si fonda su una visione essenzialmente antropocentrica ed economicistica, contrapposta ad un approccio ecocentrico che dovrebbe

porre al centro i diritti della natura e una visione di integrazione dialettica degli opposti riduzionismi: esaltazione incondizionata dell'uomo vs subordinazione ingenua alla natura.

2. Verso un neo-paradigma ecologico

Nel Novecento, le teorie sistemiche hanno rivoluzionato il pensiero scientifico occidentale proponendo una interpretazione del sistema Terra-Natura non più meccanicistico-riduzionista, bensì eco-sistemica e contestuale. Un "universo organico", un vero e proprio sistema vivente caratterizzato da una stretta concatenazione e da una costante retroazione tra le parti viventi del pianeta (microrganismi, animali, piante) e le sue parti non viventi (rocce, oceani, atmosfera). È, questa, l'ipotesi Gaia, formulata nel 1979 (Lovelock, 2011)¹.

Il dibattito che sta alla base della co-costruzione di un neo-paradigma ecologico richiede di transitare da un'etica antropocentrica, che attribuisce alla natura un valore strumentale misurabile in termini economici, ad un'etica ecocentrica che le riconosca un valore intrinseco. Non si tratta di un ingenuo "ritorno alla natura", che inibisce la ricerca scientifica e il concetto stesso di progresso. Si tratta di una ridefinizione dell'intenzionalità dell'intervento umano e delle scienze come strumenti utili a migliorare le condizioni di vita dell'intera Comunità, ricercando nuovi modelli dell'"abitare la terra" (Farnè, 2017; Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017; Malavasi, 2015, 2008; Frabboni, Pinto Minerva, 2014; Mortari, 2009a; 2003; Galeri, 2003). È l'utopia di una democrazia della Terra che riconosca la legittimità di una restrizione degli interessi di gruppi specifici a vantaggio del bene dell'intera Comunità (Cullinan, 2012; Diamond, 2005¹; Iovino, 2003; Tainer, 1988).

Va peraltro riconosciuto che, nonostante un dibattito internaziona-

1 L'ipotesi Gaia considera la Terra come un organismo vivente unitario autoregolante, le cui componenti geofisiche si mantengono in condizioni idonee alla presenza della vita grazie al comportamento e all'azione degli organismi viventi vegetali e animali.

le molto attivo², l'assunzione di responsabilità da parte dei cittadini sui temi di una nuova cultura ecologica è ancora carente e raramente riesce ad influenzare in modo significativo le azioni delle istituzioni competenti in materia.

3. L'idea-limite: Educazione sostenibile come Educazione Permanente

Tra le molte definizioni del concetto di “sviluppo sostenibile”, la più riconosciuta e citata è quella riportata nel Rapporto Brundtland, *Our Common Future*:

“Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri” (WCED, 1987).

Il tema della sostenibilità nel rapporto Uomo-Terra-Natura è stato trattato, in ambito educativo, con termini e concetti diversamente declinati (Stevenson, 2007; Sterling, 2006), ma contigui: educazione ambientale, educazione allo sviluppo sostenibile, educazione alla sostenibilità, educazione sostenibile.

Nell'insieme eterogeneo di attività inerenti la sostenibilità possiamo includere percorsi integrati nel curriculum scolastico e/o universitario così come percorsi esperienziali in parchi, fattorie didattiche, musei scientifici interattivi, Campagne promosse da differenti Enti e Istituzioni. Sono percorsi di tipo naturalistico (escursioni, orti scolastici, ecc.), relativi agli stili di vita quotidiana (raccolta differenziata, riciclaggio, uso domestico dell'acqua, risparmio energetico), basati su molteplici linguaggi (motori, sonori e musicali, narrativi, di tutti i sensi, emozionali) e/o sulla co-responsabilità di tipo progettuale (riprogettazione urbana, *Green Office*, ecc.).

La visione che sottende il concetto di *educazione sostenibile* propone la sostenibilità come impostazione teorico-metodologica che impronta coerentemente, in una sorta di causalità dinamica, la concezione di

2 Convenzioni e dichiarazioni internazionali di Stoccolma del 1972, di Rio del 1992, di Kyoto del 1997, di Copenaghen del 2009, di Sendai del 2015, di Parigi del 2016.

scuola e di contesti e soggetti educativi, le scelte inerenti il setting educativo, il curriculum e l'attività didattica (Calvano, 2017; Wals, Corcoran 2012; Malvasi, 2010, 2003). Condivide la prospettiva dell'educazione permanente. Un processo naturale e sociale che si costruisce fin dai primi giorni di vita e si estende per l'intero corso della vita (*lifelong learning*). Si costruisce "in molteplici contesti" di formazione e di esperienza (*lifewide learning*): nelle "istituzioni" intenzionalmente formative, sia *formali* (le prime Scuole fino all'Università) sia *non formali* caratterizzate da una strutturazione più flessibile, ma intenzionalmente educative (famiglie, chiese, centri educativi di parchi naturali, fattorie didattiche, servizi formativi e socio-educativi di enti locali, quali biblioteche, musei, pinacoteche, associazioni, ecc.).

Le dimensioni cognitiva e affettivo-emotiva – interconnesse l'una nell'altra e l'una per l'altra – creano gli ancoraggi su cui co-costruire, a livello individuale e di comunità, storie e identità con valore di "legame" e "apprendimento profondo" (*lifedeep learning*). Tali ancoraggi, veri e propri *clusters* di lingua e linguaggi, abilità-emozioni-significati-valori, creano "matrice", una matrice che si trasmette dal gruppo all'individuo e di generazione in generazione (Dozza, 2012; Karlsson, Kjisik, 2011; CONFINTEA VI, 2010; Demetrio, 2009; West-Burnham, Coates, 2005; Foulkes, 1991). Una matrice che rafforza la persona in un mondo globalizzato nel quale la capacità di comprensione profonda è essenziale per l'armonia e la pace internazionale (Banks, 2007²; Banks *et alii*, 2007; Derrick, Howard, Field, Lavender, 2010). È un processo, quello dell'Educazione Permanente, sempre incompiuto, aperto, *in progress*. Deve cambiare l'educazione dal di dentro (Wals, 2009), integrando la sostenibilità non solo nei curricula, anche nei contesti educativi di vita quotidiana. Deve consistere di pratica e teoria integrate, approcci partecipativi e *community-centered*, volti sia a comprendere interconnessioni e interdipendenze sia a ridefinire concetti quali il "rispetto per la natura" e la "responsabilità nei confronti del prossimo", quindi la necessità di "responsabili autolimitazioni".

Soprattutto, un'importante finalità dei percorsi di *empowerment* è la ricostruzione dello "spazio pubblico", oggi sempre più abbandonato, nel quale uomini e donne possano impegnarsi "in una composizione continua tra interessi, diritti e doveri, individuali e comuni, privati e comunitari" (Bauman, 2009, p. 89), compiere scelte e agire coeren-

temente, ma soprattutto sappiamo difenderle rafforzando la coesione, il senso di consapevolezza e responsabilità sociale, obiettivi sociali e politici fondamentali (Rychen, 2004). Nello spazio pubblico vanno negoziati i “diritti di terza generazione”³: la consapevolezza che la natura è soggetto di diritto e non semplicemente risorsa al servizio dell’uomo e che i diritti della Terra includono anche i diritti degli esseri umani derivanti da Madre Terra: all’acqua e al cibo, alla salute e a un ambiente sano, ai beni comuni.

4. Un’educazione sostenibile fin dalle prime età della vita

Perché?

Riteniamo che le “radici” dell’Educazione permanente stiano nella prima infanzia e nella pre-adolescenza per una molteplicità di ragioni. Le ricerche sull’educabilità del bambino hanno messo in luce un’ampia mole di evidenze empiriche e di elaborazioni teoriche relative a diritti, plasticità e flessibilità cognitiva, espressioni di maturità relativa all’età, qualità dei contesti di educazione e di cura (Margiotta, 2011; Grange Sergi, 2016, 2011, 2005; Limone, 2007; Paparella, 2005). Secondo la neuropedagogia:

[...] le esperienze interpersonali precoci (in gran parte di tipo emozionale) sono in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che in-

3 Ci riferiamo alla suddivisione dei diritti umani in tre generazioni di diritti, sintetizzati nelle tre parole chiave della Rivoluzione francese – Libertà, Uguaglianza, Fratellanza – e proposte nel 1979 dal giurista ceco Karel Vasak all’Istituto internazionale dei diritti umani di Strasburgo: (a) *i diritti umani di prima generazione* trattano della *libertà* e della *partecipazione* alla vita civile e politica (parola, religione, voto, giusto processo); (b) *i diritti umani di seconda generazione* trattano dell’*uguaglianza* (economica, sociale, culturale); (c) *i diritti umani di terza generazione* trattano di un ampio spettro di diritti: a un ambiente salubre, alla comunicazione, alla partecipazione e al patrimonio culturale, all’equità intergenerazionale e alla sostenibilità, all’acqua (Consiglio Nazionale Forense, Ministero della Giustizia, 2017).

fluenzano direttamente la trascrizione genetica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere ‘silenziali’ (Olive-rio, 2015, p. 10).

Risulta di vitale importanza fornire fin dalle prime età della vita le condizioni per uno sviluppo che promuova (competenze e *life skills*) e non comprometta la possibilità di continuare ad apprendere per potere essere protagonisti attivi della vita civile e politica.

Non si chiede che vengano fornite, in infanzia e adolescenza, tutte le competenze necessarie per la vita, ma che vengano garantite e sostenute le condizioni di maturazione e di sviluppo su cui continuare a costruire i percorsi della vita (Dozza, 2017; Fabbri, 2016).

Dove? In quale scuola e per quale bambino?

Guardiamo ad ogni “bambino-a” che cresce come a un soggetto, agente attivo del proprio sviluppo, parte di una rete intersoggettiva “a valenza affettivo-cognitiva paragonabile a un campo magnetico” (Foulkes, Anthony, 1991, p. 211). Tale campo vitale comprende reti “verticali” di appartenenza familiare (che intrecciano tre o anche quattro generazioni) e reti “orizzontali”, di socializzazione nei gruppi dei pari, nei contesti non-formali e informali di istruzione e di formazione (Bruner, 1997; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1991; Vygotskij, 1992, 1990).

Pensiamo alla “classe” come a una *community of learners* e all’apprendimento come a un processo di trasformazione attraverso la partecipazione ad attività significative (Rogoff, 2009), in contesti dove docenti e bambini insieme co-costruiscono processi di conoscenza e sperimentano forme di riflessione metacognitiva.

Guardiamo alla “scuola” come a un sistema complesso, al cui interno s’intrecciano molteplici interazioni e relazioni “regolate” da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui una determinata scuola è intessuta e da cui trae senso. Una scuola che sia “aperta dentro” e “aperta fuori”, che consideri l’ambiente naturale e urbano come una grande “aula didattica decentrata”: “bottega della conoscenza” e “bottega del pensiero e dell’immaginazione”, quindi libro di testo esperienziale interattivo e campo di azione e di “gioco” dell’immaginazione (Frabboni, Pinto Minerva, 2018⁴; Frabboni, Ga-

violi, Vianello, 1998; Dozza, 2006, 1993; Frabboni, Guerra, 1991).
Una scuola che fa tesoro

non solo degli spazi naturali e dell'immenso patrimonio di biodiversità della flora e della fauna, ma anche dei beni monumentali e artistici, visti nei loro contesti, nelle reti ecologiche, nelle trame antropologiche e nell'altrettanto immenso patrimonio immateriale delle comunità locali: fiabe, canti, credenze, modi di cucinare, di riscaldare, di raccogliere l'acqua, di costruire, di raccontare, di lavorare, di ballare e di giocare, di formare o 'iniziare' le nuove generazioni (Marchetti, 2012, p. 15).

Come? Con quale progetto educativo e didattico?

La grande posta in gioco della scuola è duplice.

- Fornire le basi per la co-costruzione di mappe cognitive di tipo evolutivo, che incarnino un'idea di sapere come costruzione dinamica, aperta all'incertezza e alle sfide della scoperta.
- Sperimentare in prima persona l'etica del rispetto e del prendersi cura.

“Come fornire le basi per immaginare nuove “cornici” concettuali e nuovi scenari di senso?”

Bisogna imparare a “guardare nel profondo” e anche a “guardare lontano”.

In *Esperienza e educazione* (2014) Dewey ci fornisce una descrizione coincisa e completa delle caratteristiche e qualità dei percorsi esperienziali che co-costruiscono apprendimento profondo. Scrive che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno, sulla base dei principi di continuità, crescita, interazione. Nel mettere a punto le “situazioni” di apprendimento, l'educatore deve rispettare i principi di continuità e di sviluppo connettendo passato, presente e futuro, perchè ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica la qualità di quelle che seguiranno. Inoltre, deve coniugare nell'esperienza il soggetto con il contesto affinché il lavoro scolastico sia il frutto di un'impresa collettiva.

In *Come pensiamo* Dewey si sofferma sul nesso tra informazioni apprese e comprensione.

Naturalmente, l'istruzione intellettuale implica l'accumulo e la ritenzione di informazioni. Ma l'informazione è un peso indigesto se non è accompagnata dalla comprensione. Diventa *conoscenza* solo in quanto il suo materiale viene *compreso*. E l'intelligenza, la comprensione stanno a indicare che le varie parti della informazione appresa sono afferrate nella loro relazione reciproca – un risultato che è raggiunto solo allorché l'acquisizione è accompagnata dalla riflessione costante sul significato di ciò che viene studiato (Dewey, 1961, pp. 147-148)⁴.

In un ambiente che si fa “bottega” di conoscenza e di pensiero e immaginazione, i saperi scolastici ritrovano la loro ‘anima’ e, con una “ondata di ritorno”, arricchiscono di significato le esperienze educative del dentro scuola.

Ma l'esperienza deve essere qualcosa “di più e di diverso” dalla semplice attività:

la sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. Quando seguiamo l'attività nel senso di sottoporci alle conseguenze di essa, quando il mutamento determinato dall'azione si riflette in un mutamento apportato in noi, non si può più parlare di puro flusso, poiché esso si carica di significato e noi impariamo qualcosa (Dewey, 1961, pp. 147-148)⁵.

4 “Of course, intellectual learning includes the amassing and retention of information. But information is an undigested burden unless it is understood. It is knowledge only as its material is comprehended. And understanding, comprehension means that the various parts of the information acquired are grasped in their relations to one another – a result that is attained only when acquisition is accompanied by constant reflection upon the meaning of what is studied” (Dewey, 1933, pp. 78-79).

5 “Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating.

Sempre di più oggi serve fare esperienze in contesto naturale e culturale, lontano dalle frenesie della vita quotidiana, per provocare forme significative di apprendimento che coltivino immaginazione e pensiero in relazione dinamica con l'esperienza.

Inoltre è importante accompagnare i bambini a riconoscere che le emozioni sono *in-between*, che fluiscono dentro al corpo come la linfa nelle piante, che sono dentro ai racconti e alle rappresentazioni della realtà ma anche fuori, nei colori della vita (Mortari, 2009a; Smith, Duncan, Marshall, 2005). Perché s'impara facendo esperienza, ascoltando, partecipando alle discussioni, leggendo i libri, e poi pensando alle proprie esperienze e sensazioni, "pettinando" le proprie emozioni e "pedinando le idee", come scrive Mortari (2009a, p. 145) riportando le parole di un bambino.

Il processo combinatorio – dopo la fase di accumulazione dell'esperienza e un periodo di maturazione e incubazione – può operare avvalendosi sia dell'esperienza personale *sia* di quella di altri, ossia dell'immaginazione "cristallizzata" in racconti, fiabe, oggetti della cultura materiale e immateriale, che in tal modo "rientra in circolo", si combina in "nuove invenzioni".

Ne risulta, così, una duplice e reciproca dipendenza tra immaginazione ed esperienza, dove ogni intuizione e scoperta ha un colore affettivo-emotivo e uno spessore cognitivo: l'esperienza (quella vissuta in situazione e quella mediata) "nutre" l'immaginazione e l'immaginazione, a sua volta, è il motore dell'azione e dell'esperienza. Se vogliamo creare le condizioni di un sapere profondo, dobbiamo riconoscere e a dar valore ai fili visibili e invisibili cognitivi e affettivo-emotivi propri del sentire e sapere di noi e del mondo. Dobbiamo creare le condizioni perché l'immaginazione "in pensiero" e l'immaginazione "in azione" (Vygotskij, 1990, pp. 117-142) possa ampliare lo spazio di libero movimento, quindi di autonomia tra il "me" e il "Mondo" (Winnicott,

Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something (Dewey, 1916, p. 163).

1975¹). In tal modo il “sentire”, “motore dell’immaginazione” diventa il nuovo alfabeto sul quale investire nel futuro: solo le “energie immaginali” sono in grado di innovare, di inventare, di spingere lo sguardo più a fondo e più avanti (Semeraro, 2006).

“Come sperimentare in prima persona l’etica del rispetto e del prendersi cura?”

È un progetto che comporta l’impegno a monte di coltivare *empatia, pro-socialità, pensiero riflessivo, riconoscimento e comprensione delle emozioni, racconto, laboratorio del pensiero, negoziazione dei punti di vista, cooperazione*. Inoltre, richiede l’adozione di stili comunicativi improntati a un agire collaborativo e responsabilmente solidale (Pinto Minerva, 2017; Gennari, 2017; Mortari, 2013, 2009b; Bruner, 1997).

La solidarietà ha un particolare valore educativo, perché “liberando fiducia, riduce difese, paure, blocchi, resistenze [...]”. Una comunicazione solidale, operando una protezione nei confronti dei vissuti cognitivi ed emotivi di ogni singola persona, rende possibile esperienze empatiche dell’essere e del sentire con l’altro” (Frabboni, Pinto Minerva, 2014, p. 138). La solidarietà attiva tensione partecipativa verso gli altri, la natura e se stessi. Essere solidali comporta scambiare doni e opportunità da mettere in comune riconoscendo che “noi siamo uniti tra noi, anche quando non siamo consapevoli di questa unità. Ci unisce il paesaggio, ci uniscono la carne e il sangue, ci uniscono il lavoro e la lingua che parliamo” (Tischner, 1981, p. 12).

E poi, l’etica del rispetto e del “prendersi cura” richiede di imparare “a decentrarsi”.

Prendersi cura comporta di imparare ad avvicinarsi tanto “da/per” sentire, pensare, provare (“come se” si stesse nei panni degli altri) e allontanarsi per riflettere. È un “movimento” di andata e ritorno: un “andamento pendolare” che ci permette di avvicinarci senza rimanere imbrigliati/appiccicati/troppo coinvolti e di allontanarci quel tanto che ci permetta di fermarci a pensare. Così come si fa quando si guarda un quadro e ci si avvicina per cogliere minimi particolari poi ci si allontana per apprezzarlo nella sua complessità con uno sguardo d’insieme. Oppure quando si sta in natura e si respira, si assapora, si ascolta la vita, poi si trova una “tana” o un momento speciale in cui potersi fermare a sentire le proprie emozioni e a pensare i propri pensieri.

Occorre darsi il tempo, perché il primo obiettivo non è quello di risolvere i problemi ma di comprenderli, allargando lo spazio di pensiero e di azione per sé e per gli altri.

Anche perché, se davvero il progetto è quello di “prendersi cura”, l’idea-limite dovrebbe essere quella di farlo in forma donativa, ossia creando le condizioni affinché altri (bambini, adolescenti, adulti, anziani) possano sperimentare in prima persona l’intuizione e la consapevolezza di potercela fare, e abbiano il tempo per trovare la loro strada sentendo di averla scelta e conquistata autonomamente.

5. Un disegno educativo

Sulla base dei presupposti illustrati, presentiamo una ricerca *in progress*⁶.

Ci siamo chiesti:

- È possibile far percepire ai bambini l’esperienza di sentirsi parte di una rete dinamica di relazioni?
- Quali sono dei possibili indicatori del processo di costruzione di una sensibilità e intelligenza ecologica?

La ricerca che presentiamo si considera *evidence-based* (Berg *et alii*, 2008) e si colloca all’interno del *framework* epistemologico della *naturalistic inquiry* (Mortari, 2003b, 2010, 2014; Punch, 2002; Erlandson *et alii*, 1993).

La metodologia usata è la *Research with children* (Mortari, 2013, 2009a, 2003a; Christensen, Allison, 2008²; Moore, McArthur, Noble-Carr, 2008) o *Children-centered research*. Un approccio, coerente con la svolta interazionista e l’affermarsi del pensiero vygotskiano e interattivo-costruttivista, che considera i bambini soggetti attivi e co-produttori di pensiero, in grado di fornire un valido e autentico con-

6 È in corso la prima serie dell’intervento (gennaio-maggio 2018); la seconda è prevista per gennaio-maggio 2019.

tributo alla ricerca educativa (MacNaughton *et alii*, 2007; Darbyshire *et alii*, 2005).

In questa sede proponiamo un caso singolo⁷ esplorativo e descrittivo (Yin, 2003³), parte di un disegno più ampio⁸.

Nella fase preliminare del processo di ricerca, gli incontri con le insegnanti hanno permesso di condividere le finalità generali della ricerca, di conoscere le caratteristiche della classe e le scelte educative.

Si è deciso di svolgere il percorso educativo vero e proprio sia in classe che “in natura” (un parco esterno, facilmente raggiungibile).

La “cornice” del percorso educativo vero e proprio è stata proposta da Billi, un personaggio fantastico che, in classe prima, costituiva una sorta di “sfondo integratore” delle attività scolastiche. Billi ha scritto ai bambini proponendosi come “custode” dei pensieri e delle emozioni ed ha chiesto di fare per lui un Quadernone dei “pensieri emozionati”.

Le esperienze di contatto *in natura* sono condotte a cadenza regolare (un giorno alla settimana, sempre lo stesso), con un setting attento alla qualità dell’esperienza: raccogliere foglie, profumi, sonorità, sensazioni, giocare, correre, rotolarsi, trovare “la propria tana”, ossia un luogo dove fermarsi a pensare i pensieri.

L’approccio è quello della Ricerca-Azione. Soggetti della ricerca sono: le insegnanti di classe, la tirocinante, il ricercatore, i bambini, i genitori (nella veste di testimoni e amici critici). Il ricercatore e la tiroci-

7 Una classe seconda di 20 bambini di scuola primaria, nella cittadina di Bressanone (Bolzano, Italia). Ha una composizione fortemente eterogenea quanto a genere, cultura/religione, condizione sociale, situazioni di handicap.

8 Ricerca interdisciplinare, dal titolo *Visual Storytelling. Una ricerca per i bambini. Autocomprensione delle emozioni* (ViSTE), coordinata da L. Dozza in collaborazione con A. Luigini, Libera Università di Bolzano. Si connota come studio di caso multiplo, con bambini di 4-5 anni di 2 sezioni di scuola dell’infanzia e di 6-7 anni di scuola primaria: una prima e una seconda classe. La struttura ciclica della ricerca – secondo il modello detto di *Circolarità Ermeneutica* – permette di declinare proposte didattiche flessibili tenendo conto delle caratteristiche delle classi, nonché degli aspetti organizzativi e metodologico-didattici. Il ciclo di *due serie* – non identiche – si presta sia alla verifica e validazione di un processo di ricerca in equilibrio tra elaborazione teorica e verifica applicativa sia alle esigenze della significatività didattica.

nante partecipano in maniera non intrusiva e non mascherando il ruolo che svolgono.

Sono utilizzate molteplici tecniche e modalità d'indagine in modo da raccogliere differenti tipologie di dati da triangolare:

Genitori: (a) Focus Group in avvio e a conclusione del progetto; (b) *Anecdotal Records*, ossia sintetiche descrizioni di “episodi brevi” osservati a casa: frasi o comportamenti da riferirsi all'esperienza in atto a scuola.

Insegnanti: (a) Intervista in avvio e al termine dell'intervento; (b) Diario di bordo.

Tirocinante e ricercatore: osservazione/descrizione scritta dell'esperienza al parco e a scuola, verbalizzata in avvio, a metà e al termine dell'intervento; diario di bordo e note di campo.

Bambini: (a) in avvio e al termine dell'intervento, risposta al quesito: “Se ti dico la parola ‘parco’, mi scrivi/dici le prime tre parole che ti vengono in mente e perché?” (b) disegno del parco, in avvio e al termine dell'intervento; (c) “Quaderno di tana” individuale.

Nel corso del processo educativo e di ricerca, utilizziamo anche altre tecniche proprie della ricerca qualitativa: osservazione partecipante; interviste informali oppure “affermazioni” da parte del ricercatore e/o insegnante che lascino spazio e tempo alla conversazione fluida; “casa dei pensieri o delle emozioni”⁹; scelta di brevi brani musicali, sonorità, colori da associare a esperienze fatte “in natura”; scelta di un elemento della natura e racconto di pensieri/emozioni personali¹⁰, ecc.

Nel corso della ricerca sono previsti *data analysis workshop* in cui fare interagire differenti procedure di analisi dei dati e di costruzione della teoria. In tal modo, pur avendo definito principi epistemici e una pista di lavoro, il metodo prende forma sulla base di un continuo confronto e dialogo riflessivo. Ovviamente, l'analisi dei disegni così come dei protocolli di interviste e Focus Group prevede il lavoro parallelo e il confronto di due ricercatori.

La conoscenza e la consapevolezza dell'evoluzione concettuale sarà

9 Raccoglie scritti o disegni dei bambini. L'insegnante o il ricercatore, senza dire l'autore, li utilizza per attivare la conversazione di gruppo.

10 Tecnica simile al fotolinguaggio.

graduata in una serie di indicatori¹¹. Il confronto di situazioni esperienziali significative e l'ascolto attivo darà forma al processo e fornirà dati utili a una lettura del caso di studio.

Conclusioni

Nella pianificazione e nell'avvio della ricerca, abbiamo rivolto grande attenzione sia alla ricaduta educativa sia alla buona qualità delle esperienze proposte ai bambini (Clark, 2005).

Coerentemente con i presupposti teorico-metodologico illustrati, abbiamo fondato la nostra ricerca sull'ipotesi che sia generativo (a) fare *esperienze dirette in natura*, (b) riflettere nella propria "tana" sui propri vissuti, (c) *pensare* sui *pensieri* (non quelli fatti in natura) con il gruppo-classe (Mortari, 2009a, p. 136).

I risultati preliminari confermano che il contatto con tutti i sensi e la riflessione sul modo personale di sentire il rapporto con la Natura affina la capacità di riconoscere e l'abito di fermarsi a pensare le proprie esperienze ed emozioni, di darvi valore, di esprimerle, fino a dichiararsi (in alcuni casi) 'amici' e 'custodi' del parco.

Risultati attesi sono *sia* di confermare e/o ampliare le conoscenze sul mondo dei bambini *sia* di compiere analisi critiche sui metodi e le tecniche euristiche utilizzate, anche in direzione innovativa.

11 Nella fase attuale del processo di ricerca, tenendo a riferimento la letteratura e le ricerche citate, possiamo ipotizzare i seguenti indicatori.

- Conoscenze, sensazioni, emozioni: sapere su alberi, insetti, sonorità, colori, rugosità, ecc.
- Scoperte sulla vita del/nel parco e dei "fili" che collegano gli esseri che vivono nel parco e noi.
- Indizi di cambiamento nelle concezioni sul parco e sulla natura.
- Esplicitazione di un cambiamento nel modo di rappresentarsi la natura e consapevolezza di questo.
- Consapevolezza del cambiamento e delle ragioni che lo hanno provocato.
- Immaginazione di modi per vivere a contatto con la natura.

Bibliografia

- Banks J.A. (2007²). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teacher College Press.
- Banks J. et alii (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments. Life-long, life-wide, life-deep*. Washington: The LIFE Center, University of Washington, Stanford University and SRI International.
- Bauman Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Berg et alii. (2008). Evidence-based Care and Child-bearing. A Critical Approach. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 3 (4): 239-247.
- Bertman S. (1998). *Hyperculture. The Human Cost of Speed*. Westport, Conn.: Praeger Publishers.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Ed.orig. pubblicata 1996).
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*. Canterano (RM): Aracne.
- Christensen P., Allison J. (eds.) (2008²). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Clark A. (2005). Listening and Involving Young Children. A Review of Research and Practice. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 489-505.
- CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education, Final Report (2010). *Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. Belém do Pará, Brazil, 1-4 december 2009: UNESCO Institut for Lifelong Learning.
- Consiglio Nazionale Forense presso il Ministero della Giustizia. (2017). *Regole dell'acqua. Regole per la vita*. Milano (Italia) sotto gli auspici della Presidenza italiana del G7: Primo Forum Internazionale, 27-28 settembre 2017.
- Contini M. (2009). *Elogio dello SCARTO e della RESISTENZA: pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Cullinan C. (2012). *I diritti della natura*. Prato: StreetLib SRL (Piano B) (Ed. orig. pubblicata 2011).
- Darbyshire P., Macdougall C., Schiller W. (2005). Extending New Paradigm Childhood Research. Meeting the Challenges of Including Younger Children. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 507-521.

- Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Derrick J., Howard U., Field J., Lavender P. (2010). *Remaking Adult Learning*. United Kingdom: Institute of Education Publications.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1933).
- Dewey J. (2012⁴). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni (Ed. orig. pubblicata 1916).
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1938).
- Diamond J. (2005). *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 2005).
- Dockett S., Perry B. (2005). Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 467-472.
- Dozza L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In Id. (ed.), *Vivere e crescere nella comunicazione* (pp. 15-36). Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2017). Lifelong Learning from The Earliest Stages of Life. In *IAFOR DUBAI. Education for Change. East meets West: innovation and discovery. The International Academic Forum* (pp. 1-12). Dubai UAE Sakae 1-16-26-201 Naka Ward, Nagoya, Aichi Japan 460-0008 www.iafor.org.
- Erlanson D.A. et alii. (1993). *Doing Naturalistic Enquiry*. Newbury Park: Sage.
- Fabbi M. (2016). L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 260-268). Milano: FrancoAngeli.
- Farnè R. (2017). Editoriale. *Encyclopaideia*, 21(47).
- Foulkes S.H., Anthony E.J. (1991). *L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo*, Roma: Edizioni Universitarie Romane (Ed. orig. pubblicata 1957).
- Frabboni F., Guerra L. (eds.) (1991). *La città educativa*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni F., Gavioli G., Vianello G. (1998). *Ambiente s'impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila*. Palermo: Sellerio.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2018⁴). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Galeri P. (2003). Uomo-ambiente per un'antropologia dell'educazione so-

- stenibile. In P. Malavasi (ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 153-167). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Gennari M. (2017). *Herrad von Landsberg e l'Hortus deliciarum*. Genova: Il Melangolo.
- Grange Sergi T. (2005). *Nascere a inizio millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grange Sergi T., Bobbio A. (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Hatch J.A. (eds.) (2007). *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge.
- Hillman J.(1999). *The Force of Character and the lasting life*. Toronto: Random House of Canada Publishing Group.
- Hillman J.(2007). *La forza del carattere*. Milano: Gli Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iovino S. (2003). *Filosofie dell'ambiente*. Roma: Carocci.
- Karlsson L., Kjisik F. (2011). Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. In K. Pitkänen *et alii*, *Out of Classroom Language Learning*. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Kirk T.W. (2007). Beyond empathy: clinical intimacy in nursing practice. *Nursing Philosophy*, 8: 233-243.
- Kundera M. (1995). *La lentezza*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1995).
- Limone P. (2007). *L'accoglienza del bambino nella città globale*. Roma: Armando.
- Lovelock J. (2011). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1979).
- MacNaughton G., Smith K., Davis K. (2007). Researching with Children. In J.A. Hatch (eds.), *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge.
- Malavasi P. (ed.) (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.

- Malavasi P. (2015). Quello che sta accadendo alla nostra casa. In W. Magnoni, P. Malavasi (eds.), *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Margiotta U. (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mauthner M. (1997). Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects. *Children and Society*, 11 (1): 16-28.
- Moore T., McArthur M., Noble-Carr D. (2008). Little Voices and Big Ideas: Lessons Learned from Children about Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 7 (2): 77-91.
- Mortari L. (2003a). La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale. In P. Malavasi (ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 77-99). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Mortari L. (2003b). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (ed.) (2009a). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009b). *Aver cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (ed.) (2010). *Dire la pratica*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L., Camerella A. (eds.) (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Oliverio A. (2015). *Neuropedagogia*. Firenze: Giunti.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Pinto Minerva F. (2017), Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Punch S. (2002). Research with Children: the Same or Different from Research with Adults?. *Childhood*, 9 (3): 321-341.
- Risoluzione Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <<http://www.lavorochechange.lavoro.gov.it/documenti/Documents/Agenda-2030-per-lo-Sviluppo-Sostenibile-ONU.PDF>>.
- Rogoff B. (2009). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4): 209-229.
- Rychen D.S. (2004). Lifelong Learning. But Learning for What? *LLinE*, 1.
- Semeraro A. (2006). *Del sensibile e dell'immaginale*. Lecce: Icaro.

- Sharp L. (2002). Green Campuses: the road from little victories to systematic transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2: 128-145.
- Smith A., Duncan J., Marshall K. (2005). Children's Perspectives on their Learning: Exploring Methods. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 473-487.
- Sterling S. (2006). *Educazione sostenibile*. Cesena: Anima Mundi (Ed. orig. pubblicata 2001).
- Stevenson R.B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13 (2): 139-153.
- Tainter J. (1988). *The collapse of complex societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tischner J. (1981). *Etica della solidarietà*. Bologna: CSEO (Ed. orig. pubblicata 1981).
- Vygotskij L.S. (1990). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma-Bari: Collana Paideia, Editori Riuniti (Ed. orig. pubblicata 1930).
- Vygotskij L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Wals A.E.J. (2009). A Mid-Decade Review of the Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(2): 195-204.
- Wals A.E.J., Corconan P.B. (2012). Re-orienting, re-connecting and re-imagining: learning-based responses to challenge of (un) sustainability. In Id., *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Waneningen: Waneningen Academic Publishers.
- West-Burnham J., Coates M. (2005). *Personalizing Learning: transforming education for every child*. London: Network Educational Press, Stafford.
- Winnicott D. (1975). *Dalla pediatria alla psicoanalisi: scritti scelti*. Firenze: Martinelli (Ed. orig. pubblicata 1944).
- WCED, World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. In <www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Yin R.K. (2003³). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks (California), London (United Kingdom), New Delhi (India): SAGE Publication Inc.