

Telling the Stories of Objects to Learn to Care for Them: Narrative, Inclusion, and Sustainability within Circular Pedagogy in Primary School

Raccontare gli oggetti per imparare a prendersene cura: Narrazione, inclusione e sostenibilità nella pedagogia circolare della scuola primaria

Federica Cappiello

Istituto Comprensivo "Luigi Galvani", Milano; Ministero dell'Istruzione e del Merito (Italy); federicappiello@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-8153-4242>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article explores the potential of circular pedagogy in primary education through a narrative and inclusive approach to sustainability. Starting from the practice of creative reuse and the storytelling of objects destined for disposal, the contribution reflects on how object narratives can promote environmental awareness, critical thinking, and school inclusion. The proposed activities—based on active and cooperative methodologies—are accessible to all pupils, including those with Special Educational Needs. Reuse becomes an opportunity for meaningful, emotional and transformative learning, capable of valuing diversity and creating connections among childhood, ecology, and storytelling. The article presents an integrated teaching unit demonstrating how sustainability education can become a concrete, inclusive, and deeply educational experience.

L'articolo esplora il potenziale della pedagogia circolare nella scuola primaria attraverso un approccio narrativo e inclusivo alla sostenibilità. Partendo dalla pratica del riuso creativo e dalla narrazione di oggetti destinati allo scarto, il contributo riflette su come le storie degli oggetti possano promuovere consapevolezza ambientale, pensiero critico e inclusione scolastica. Le attività proposte – basate su metodologie attive e cooperative – sono accessibili a tutti gli alunni, inclusi coloro con Bisogni Educativi Speciali (DSA, L2, disabilità). Il riuso diventa occasione di apprendimento significativo, affettivo e trasformativo, capace di valorizzare le differenze e creare legami tra infanzia, ecologia e narrazione. L'articolo propone un'unità didattica integrata che dimostra come l'educazione alla sostenibilità possa essere un'esperienza concreta, inclusiva e profondamente educativa.

KEYWORDS

Circular pedagogy, sustainability education, primary education, narrative ecology, ecological citizenship
Pedagogia circolare, educazione sostenibile, scuola primaria, ecologia narrativa, cittadinanza ecologica

Citation: Cappiello, F. (2026). Telling the Stories of Objects to Learn to Care for Them: Narrative, Inclusion, and Sustainability within Circular Pedagogy in Primary School. *Formazione & insegnamento*, 24(S1), 30-37. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIV-01-26_05

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgements: ESF-2022-SOC-INNOV Project No. 101102547

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIV-01-26_05

Submitted: July 24, 2025 • **Accepted:** February 6, 2026 • **Published on-line:** April 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: Oggetti, studenti e sostenibilità

La complessa e precaria realtà dell'epoca contemporanea, contraddistinta da una crisi ambientale tangibile e non più considerabile come astrazione futura, deve necessariamente interfacciarsi con l'educazione e la formazione di studenti, i quali debbono essere sempre più consapevoli e informati circa la responsabilità individuale e collettiva dello scenario attuale, nonché delle prospettive future. Allo stesso modo, è indispensabile che l'istituzione scolastica, in quanto spazio di apprendimento e socializzazione, prenda atto che un'economia lineare, ovvero basata sulla logica dell'"estrai, produci, consuma, getta", abbia in realtà generato modelli culturali e stili di vita che tendono a separare le persone dai materiali, a negare l'origine delle cose e a rendere invisibile il destino degli oggetti dopo il loro utilizzo (Bruno, 2020).

Proprio per le ragioni sinora esposte, è necessario che proprio la formazione dell'infanzia e dell'adolescenza sia indirizzata verso la costruzione di una responsabilità attiva circa i contributi individuali e collettivi che possono essere realizzati al fine di costruire nuovi immaginari ecologici: è per tale motivo, infatti, che si rende utile promuovere nei giovani studenti una consapevolezza critica verso il consumo e una cultura della cura (Buccarella, 2023).

Questa visione è coerente con una visione in ambito internazionale, ove l'educazione allo sviluppo sostenibile viene sempre più interpretata come un processo trasformativo che integra dimensioni cognitive, affettive e sociali, superando approcci meramente informativi (Sterling, 2010); le linee guida dell'UNESCO sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (UNESCO, 2021), indicano la necessità di formare competenze trasversali utili per fare fronte alle sfide ambientali, sociali ed etiche del presente per mezzo di approcci pedagogici attivi, partecipativi e trasformativi. In questo contesto, la nozione di pedagogia circolare – ancora poco esplorata nella letteratura pedagogica italiana – offre una cornice innovativa e urgente per ripensare le pratiche educative nella scuola primaria. Studi internazionali, inoltre, sottolineano come la transizione verso modelli circolari richieda un cambiamento culturale profondo, che coinvolge pratiche educative orientate alla responsabilità, alla cura e alla partecipazione attiva delle nuove generazioni (Wals & Benavot, 2017; Elamé, 2022).

L'economia circolare, secondo la definizione dell'ADEME (2018), è "un sistema economico di scambio e produzione che mira ad aumentare l'efficienza dell'uso delle risorse e a ridurre l'impatto sull'ambiente, sviluppando nel contempo il benessere degli individui". Pertanto, non si può sintetizzare unicamente come il corollario di strategie atte a gestire i rifiuti nella loro complessità, bensì si caratterizza per una vera e propria innovazione nel paradigma che, in termini educativi, si traduce come un invito a superare modelli didattici lineari, trasmissivi, predeterminati, al fine di abbracciare pratiche più sistemiche, riflessive e trasformative.

In tal senso, con la pedagogia circolare non ci si limita a portare tra i banchi scolastici informazioni di tipo ambientale, ma ci si attiva concretamente nella progettazione e nell'implementazione del riuso e dei processi di circolarità delle risorse, concatenandoli ai

curricula scolastici, nonché alla narrazione e alla partecipazione collettiva (Traverso, 2016).

Una delle vie più fertili per attivare la pedagogia circolare nella scuola primaria è quella di partire dagli oggetti, ivi ricompresi quali custodi di storie, relazioni, memorie: gli studenti, infatti, sono spesso circondati da una pluralità di oggetti privi di significato, che per tal ragione vengono rapidamente sostituiti o dimenticati. Tuttavia, nel momento in cui il medesimo oggetto diviene portatore di una narrazione, protagonista di una trasformazione o, più semplicemente, osservato con attenzione e interrogato, esso acquisisce senso e diviene una vera e propria risorsa di apprendimento autentico (Paradiso, 2020). Pertanto, attribuire un significato agli oggetti considerati "di scarto" implica il riconoscimento di dignità e storia, prolungandone di fatto la vita per mezzo della sua narrazione grazie alla stimolazione, nei bambini, del pensiero critico e della creatività.

Si osserva, dunque, un'interconnessione legittima tra narrazione, sostenibilità e inclusione, al fine di rendere l'apprendimento dell'economia circolare alla portata di tutti gli studenti, in chiave accessibile anche laddove sussistano eventuali difficoltà linguistiche, disturbi specifici dell'apprendimento o fragilità relazionali. Proprio la narrazione, infatti, consente di raccontare circa la trasformazione degli oggetti tramite il riciclo, dando vita ad una didattica in grado di integrare la molteplicità dei linguaggi e venire incontro alle plurime intelligenze e storie personali: una vecchia bottiglia può dunque divenire un vaso, un vestito usato trasformarsi in borsa e così via, generando atti simbolici e sociali in grado di generare senso di appartenenza e cura condivisa che vadano oltre il mero gesto tecnico del riutilizzo (D'Alonzo, 2020).

In questa prospettiva, la pedagogia circolare si configura come pedagogia del legame, inteso come connessione tra esseri umani e ambiente, tra bambini e comunità e, in ultima istanza, tra passato e futuro. Essa richiama una visione dell'educazione come responsabilità ecologica e relazionale, in linea con l'approccio dell'ecologia della mente di Gregory Bateson (1977) e con la pedagogia della complessità proposta da Edgar Morin (2001). Educare alla circolarità, nella pratica scolastica, significa anche superare la logica del prodotto per valorizzare il processo, ovvero offrire tempo, spazio e strumenti al servizio di un apprendimento che non sia orientato al risultato, bensì alla trasformazione di sé e dell'ambiente.

Proprio la scuola primaria diviene, dunque, il campo d'azione prioritario per una didattica di questo tipo, in quanto la sperimentazione è indirizzata a bambini in una fase dello sviluppo in cui il pensiero simbolico, la curiosità esplorativa e la capacità narrativa sono ancora fortemente attivi. In questo modo, l'introduzione dell'economia circolare per mezzo della narrazione degli oggetti può divenire un canale per l'educazione alla cittadinanza in chiave ecologico-inclusiva, in quanto l'approccio narrativo consente di creare un ponte tra la dimensione materiale dell'oggetto e il piano sociale ed affettivo. La costruzione collettiva di significati a partire da una riflessione condivisa che scaturisce dall'ascolto reciproco, sono pertanto i pilastri sui quali si basa l'esperienza di pedagogia circolare che può essere messa in atto già dai primi anni di formazione (Nigris et al., 2021).

In tale prospettiva, la pedagogia circolare si inserisce in un più ampio dibattito pedagogico internazionale che mette in relazione sostenibilità, intercultura e giustizia sociale, evidenziando il ruolo della scuola primaria come contesto privilegiato per l'educazione alla cittadinanza ecologica (Wals, 2007; Elamé & Nikolaou, 2025).

Pertanto, alla luce delle riflessioni sinora esposte, il presente contributo intende proporre una riflessione teorico-pratica riguardo la pedagogia circolare nella scuola primaria, a partire da un'esperienza concreta di unità didattica interdisciplinare denominata "Storie circolari". In questo percorso, i bambini sono stati invitati a scegliere un oggetto destinato allo scarto, raccontarne la storia reale o immaginaria, reinventarlo con nuovi usi e significati, e infine presentarlo in una mostra collettiva aperta alla comunità scolastica e familiare.

L'articolo si propone, da un lato, di offrire un inquadramento teorico sul rapporto tra economia circolare, narrazione e inclusione, e dall'altro di documentare un modello didattico replicabile e adattabile in diversi contesti educativi, allo scopo di contribuire al dibattito su come rendere la transizione ecologica un'esperienza educativa concreta, affettiva e accessibile a tutti.

Il contributo assume pertanto la forma di un report di esperienza didattica documentata, accompagnato da una riflessione pedagogica di natura teorico-pratica, finalizzata a rendere leggibili processi, scelte educative e criteri osservativi adottati nel contesto della scuola primaria.

2. La narrazione degli oggetti: una pedagogia del riuso

Come si è accennato, gli oggetti che accompagnano la quotidianità possono essere arricchiti di storie o memorie ad essi correlati, al fine di attribuire loro senso e aprire spazi di apprendimento che coinvolgano la dimensione affettiva, simbolica e sociale dei bambini. Nell'ottica di una pedagogia circolare, la narrazione degli oggetti destinati allo scarto diviene una pratica educativa di prim'ordine, in grado di connettere sostenibilità ambientale, espressività narrativa e inclusione scolastica: raccontare di un oggetto, infatti, implica la necessità di rallentare per porre un'osservazione attenta, al fine di immaginare scenari innovative e possibilità originali di impiego (Bonaiuti et al., 2016).

Questa pratica si oppone alla logica del consumo immediato e del valore d'uso limitato nel tempo, tipica della cultura contemporanea dell'usa-e-getta; in questo senso, la narrazione diviene una vera e propria forma di resistenza educativa in quanto, per mezzo della parola e della trasformazione simbolica, l'oggetto può recuperare valore e divenire un veicolo di riflessione ecologica.

Proprio all'interno dell'educazione scolastica, il racconto riguardo gli oggetti si inserisce in modo naturale nella didattica narrativa, seguendo un approccio che valorizzi tale pratica come strumento di costruzione del sé, di comprensione del mondo e di co-costruzione del sapere. Lo stesso Jerome Bruner (1991), infatti, sostiene che la narrazione non si configura unicamente come una forma di espressione,

bensì divenga una modalità fondamentale del pensiero umano per la riorganizzazione delle proprie esperienze, nonché acquisendo senso e sviluppando maggiore empatia nel contatto con gli altri e nell'immedesimazione in terzi. Ne deriva che l'applicazione di tale approccio alla dimensione materiale dell'oggetto scartato consenta di amplificare il valore educativo del riuso, rendendolo al tempo stesso concreto e simbolico.

Con l'inevitabile coinvolgimento emotivo all'interno del processo trasformativo dell'oggetto in questione, i bambini apprendono la capacità di prendersi cura di una risorsa e a riflettere su di esso, attribuendo valore a ciò che appariva inutile, "riumanizzando" il materiale anche in ottica culturale e politica, ovvero educando alla responsabilità, alla lentezza e alla possibilità di immaginare scenari alternativi e originali in chiave pedagogica.

Operativamente, è possibile proporre laboratori didattici in cui ciascuno studente porti a scuola un oggetto rotto, dimenticato o pronto per essere gettato, il quale viene condiviso all'interno del gruppo classe e osservato collettivamente, per poi giungere ad una fase di brainstorming durante la quale i bambini costruiscono una storia intorno all'oggetto: chi era il suo proprietario? Cosa ha vissuto? Come si è rotto? Cosa vorrebbe diventare?

Partendo dalle risposte ottenute e rielaborate, viene successivamente tessuta una narrazione che può assumere la connotazione orale, scritta o corporea, in base alle esigenze educative e di gruppo; in ultima istanza, l'oggetto viene fisicamente trasformato dai bambini per mezzo di tecniche di riciclo creativo, allo scopo di assumerne un nuovo uso coerente con la storia inventata.

Attività di questo tipo, che possono essere facilmente rielaborate e adattate in base al contesto in cui vengono proposte, si configurano come esercitazioni creative di pedagogia circolare che veicolano una molteplicità di competenze sul piano linguistico ed immaginativo, ma anche cooperativo, manuale e progettuale. Inoltre, grazie alla loro accessibilità, esse possono essere comprese e attivamente sperimentate anche da parte di studenti con bisogni educativi speciali a diverso titolo: esemplificando, è possibile proporre tali attività con alunni che presentino difficoltà linguistiche o in fase di apprendimento dell'italiano L2, i quali possono usare l'oggetto come ponte tra la lingua madre e quella di scolarizzazione, mentre gli alunni con disabilità possono esprimersi secondo modalità sensoriali, grafiche o corporee, in un contesto di valorizzazione delle differenze (Cottini, 2017).

In conclusione, la narrazione degli oggetti si presta a una didattica altamente inclusiva e in grado di valorizzare la singolarità di ciascuno studente: il racconto collettivo dell'oggetto scartato diventa un pretesto relazionale in quanto favorisce il dialogo tra pari, l'ascolto, la negoziazione dei significati e la costruzione di senso comune. In tal senso, l'oggetto smette di configurarsi unicamente come residuo materiale da salvare, ma acquisisce la nuova connotazione di "corpo narrativo" che chiede attenzione, rispetto e cura, contribuendo al pieno sviluppo di una coscienza ecologica sin dai primi anni di scuola primaria (Potesio, 2023).

3. Didattica accessibile e pedagogia circolare

L'inclusione scolastica non è un semplice obiettivo agiuntivo rispetto alla didattica "ordinaria", bensì un principio strutturale che illustra il modo in cui vengono progettati ed implementati i processi educativi; pertanto, a partire dalle Linee guida dell'UNESCO sull'Educazione Inclusiva e dallo scenario delineato dal profilo dell'insegnante inclusivo europeo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), la scuola è chiamata a garantire a tutti gli alunni – indipendentemente dalle loro condizioni personali, linguistiche, culturali o sociali – l'accesso a esperienze di apprendimento significative, partecipate e trasformative. In questo quadro, la pedagogia circolare si rivela particolarmente potente, in quanto imperniata su pratiche flessibili, creative e cooperative che attribuiscono la singolarità di ciascuno studente come vero e proprio centro di risorsa.

Tra le caratteristiche che contribuiscono all'inclusione naturalmente generativa di suddetta branca della pedagogia è la sua dimensione low-tech e materiale: i percorsi didattici legati al riuso e al riciclo creativo, alla trasformazione degli oggetti, al recupero simbolico e narrativo di ciò che viene considerato scarto, infatti, non richiedono strumenti costosi o linguaggi specialistici ma, al contrario, si basano su ciò che i bambini conoscono, toccano, vivono quotidianamente (Mortari, 2020).

Proprio per tale ragione, la possibilità di osservare e trasformare materiali di recupero come cartoni, tessuti, bottiglie o giocattoli rotti consente un reale abbattimento di eventuali barriere sul piano sociale e cognitivo, dal momento che la partecipazione è sempre garantita e l'immaginazione di nuove forme di recupero, a partire dalla manipolazione attuabile tramite plurime modalità, è accessibile a ciascuno studente (Nigris et al., 2007).

Questa apertura materiale si traduce in un'accessibilità di tipo epistemologico e culturale: gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, infatti, possono contribuire attivamente sia nella fase progettuale, sia in quella laboratoriale senza che essi risultino penalizzati da prove tradizionali di lettura-scrittura: trattandosi di pratiche immaginative, infatti, è richiesto il coinvolgimento di forme del pensiero divergente, spaziale e analogico, che allo stesso modo garantiscono la piena partecipazione anche a studenti con un background migratorio o con una competenza parziale dell'italiano. Questa tipologia di alunni, infatti, può rendersi parte attiva ed incluso all'interno del processo immaginativo e produttivo grazie all'esplicazione per mezzo di immagini, gesti o lingua madre, arricchendo ulteriormente la narrazione culturale per mezzo dell'oggetto che, in tal senso, diviene ponte intermediario tra lingue, memorie ed esperienze (Cottini, 2019).

In classi caratterizzate da pluralità culturale, la narrazione degli oggetti ha consentito di attivare collegamenti con i contesti di origine degli alunni e con le traiettorie globali degli oggetti stessi, introducendo una riflessione, accessibile all'età, sulle disuguaglianze ambientali e sulle responsabilità etiche legate ai processi di produzione e consumo. In questo senso, la pedagogia circolare si configura anche come dispositivo interculturale, capace di valorizzare le dif-

ferenze e promuovere una cittadinanza ecologica inclusiva.

Inoltre, la pedagogia circolare valorizza la dimensione sensoriale e corporeo-espressiva dell'apprendimento, la quale si rivela centrale nell'inclusione di studenti con disabilità motorie, intellettive o relazionali: la possibilità di sperimentare la manipolazione, la costruzione e la decorazione di oggetti, infatti, permette di accedere a forme di apprendimento altre rispetto al mero linguaggio verbale. Allo stesso modo, l'utilizzo del corpo nello spazio, nonché la progettazione tridimensionale e il dialogo vivo con i materiali stimolano una partecipazione attiva che non richiede prerequisiti, ma attiva potenzialità spesso trascurate nella didattica tradizionale.

Un ulteriore punto di forza della pedagogia circolare è il suo radicamento nella cooperazione e nel lavoro di gruppo, in quanto le attività legate al riuso creativo e alla narrazione collettiva degli oggetti si prestano naturalmente a una dimensione collaborativa, dal momento che ogni studente può apportare contributi in base alle proprie capacità, preferenze e modalità espressive. In tal senso, la classe si trasforma in una comunità di apprendimento inclusiva all'interno della quale si assiste alla valorizzazione delle differenze, le quali ad un livello più elevato divengono parte del progetto comune sino a giungere all'elaborazione di un artefatto o mostra finale a corollario dell'esperienza compiuta collettivamente (De Piano, 2018).

È opportuno sottolineare che l'inclusione non si presenti come un adattamento a posteriori ma, al contrario, quale principio fondante della progettazione didattica: l'approccio universale della pedagogia circolare – vicino al modello del Universal Design for Learning (CAST, 2018) – consente, infatti, di progettare azioni educative strutturalmente accessibili, ovvero che consideri sin dal principio una pluralità di modi per accedere ai contenuti, nonché di partecipare ed esprimere l'apprendimento. Così come accade per gli oggetti, anche tutti gli individui appartenenti al gruppo classe debbono, metaforicamente, essere inclusi all'interno del processo di circolarità secondo il principio "nessuno escluso".

Ciò è rafforzato dalla stretta correlazione tra la dimensione effettiva e quella narrativa che intercorre all'interno della pedagogia circolare intesa in questi termini: come già accennato, infatti, l'interazione degli studenti con gli oggetti e i racconti ad essi connessi, scaturlisce l'emergere di vissuti, emozioni, esperienze personali: tale processo si presenta particolarmente utile, in modo particolare per gli studenti che faticano ad esprimersi spontaneamente all'interno dei contesti formali, ma che possono incontrare nella narrazione un canale espressivo autentico; le "storie degli oggetti" narrate, si arricchiscono dunque del proprio sé, ricostruendo frammenti di autobiografia che possono essere condivisi attivamente all'interno del gruppo classe.

Secondo le premesse ivi illustrate, pertanto, anche la valutazione non può esimersi da una connotazione altamente qualitativa, formativa e attenta alla pluralità dei processi e delle forme espressive attivate durante il percorso: abolite le pratiche di valutazione standardizzate, infatti, si dà ampio spazio alla documentazione del processo per mezzo di fotografie delle fasi

di trasformazione, raccolta delle storie scritte o orali, osservazioni sistematiche o rubriche narrative (Salerni & Cassibba, 2023).

Ciascuno studente, pertanto, riceve una valutazione sulla base dei contributi messi in gioco all'interno del processo, con ampio spazio alla valorizzazione della creatività progettuale, alla partecipazione collaborativa e all'originalità espressiva di ciascuno.

Inoltre, l'uso della valutazione descrittiva e di strumenti come diari di bordo, mappe visive, audio-racconti o mostre finali consente una restituzione dialogica e condivisa del percorso: il docente, infatti, può valutare in modalità collettiva e condivisa, insieme ai propri studenti, rendendo la valutazione un'occasione di metacognizione, autostima e consapevolezza (Vegliante, 2017). In tal senso, persino la valutazione diviene circolare, ovvero concepita non più come punto di arrivo, bensì un elemento che nutre e rilancia il processo educativo al fine di conciliare sostenibilità e inclusione quali elementi interdipendenti di una stessa visione pedagogica.

In conclusione, la promozione del riuso creativo e la narrazione degli oggetti scartati consente un'educazione al valore delle cose e delle persone, grazie all'allenamento del rispetto e della cura, che inevitabilmente generano senso di appartenenza e responsabilità.

4. Spazi e tempi scolastici per una pedagogia circolare

La scuola primaria, come si è visto, può divenire un vero e proprio cantiere ecologico e relazionale, un luogo dove non solo si apprende, ma si sperimenta concretamente un modo innovativo di stare al mondo, ovvero caratterizzato da attenzione, lentezza e interconnessione (Mortari, 2010). L'istituzione scolastica, in questo senso, agisce educando alla sostenibilità nell'azione concreta, trasformando i propri spazi quotidiani coerentemente ai valori dell'economia circolare, della cura e della responsabilità, al fine di collocare l'ecologia non come semplice contenuto da trasmettere, bensì una postura educativa da abitare.

Anche i tempi scolastici, in questo senso, debbono essere riorganizzati scardinando le attuali logiche frammentarie, trasmissive e produttivistiche e rendendoli concretamente adeguati alle attività legate alla pedagogia circolare.

Il tempo richiesto per l'osservazione, la riflessione, il confronto e l'eventuale errore connesso alla sperimentazione, richiede inoltre spazi flessibili e accoglienti, che non siano vincolati alla lezione frontale ma favoriscano il lavoro cooperativo, la manipolazione e l'espressione artistico-corporea. Può essere utile, dunque, tramutare l'aula in un "atelier" di sostenibilità, strutturando l'ambiente in modo che da includere angoli dedicati al riuso dei materiali, ma anche banchi mobili, scaffali accessibili sui quali raccogliere gli oggetti "salvati", nonché strumenti di documentazione visiva. Anche le pareti possono divenire superfici narrative, arricchendosi di cartelloni, mappe, foto e citazioni che raccontino il percorso svolto, affinché venga reso visibile il pensiero dei bambini e si costituisca un contesto in grado di comunicare apertura, dialogo, senso (Castoldi, 2020).

Un'impostazione di questo tipo mira a valorizzare il protagonismo degli alunni e ad attivarne la loro responsabilità, grazie al sentimento di cura che si innescia nel momento in cui l'oggetto o lo spazio designato richiama un senso di appartenenza spontaneo; pertanto, lo spazio scolastico diviene un ambiente generativo, che educa non unicamente per mezzo di ciò che si dice, ma anche tramite ciò che si fa e si vive insieme.

Come affermano le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), la scuola è chiamata a promuovere "comunità che apprendono, in cui i saperi disciplinari si integrano con i vissuti, le emozioni, i valori, le azioni". Per tale ragione, nel quadro di una pedagogia ecologica, anche il tempo scolastico viene rielaborato non più come sequenza lineare di ore da riempire, bensì come tempo qualitativo, da abitare in modo pieno e riflessivo. Le attività di riuso e narrazione, se ben progettate, possono aiutare gli studenti a riconoscere la differenza tra un tempo "veloce" (del consumo, del risultato immediato) e un tempo "lento" (dell'ascolto, della cura, dell'attesa). In questo modo si costruisce anche una cultura del limite, che contrasta l'onnipotente "subito e tutto", a favore del "poco ma bene", del "con calma ma insieme". Un tempo condiviso, che non esclude ma include, che non accelera ma, al contrario, è in grado di accogliere.

Un ulteriore aspetto cruciale si interroga nella relazione tra istituzione formativa e comunità territoriale: le pratiche ecologiche e narrative, infatti, acquisiscono senso unicamente se in grado di andare oltre i confini dell'aula ed entrano, dunque, in dialogo con l'esterno, ivi inteso come l'insieme delle famiglie, associazioni, artigiani e centri culturali. Il laboratorio degli oggetti dapprima accennato come spunto didattico connesso alla narrazione, ad esempio, può tramutarsi in una mostra aperta al quartiere, in un racconto collettivo da esporre nella biblioteca comunale, in una collaborazione con un centro del riuso. In questo modo, viene rafforzata la dimensione sociale e civica della scuola in cui il bambino non è solo uno studente, bensì un cittadino attivo che partecipa alla costruzione del bene comune (Besozzi, 2017).

Queste esperienze aprono anche uno spazio per le emozioni e per le relazioni, in quanto il riciclo di un oggetto raccontato diviene occasione per parlare di affetti, di distacchi, di trasformazioni. Il confronto tra pari, la negoziazione di idee, la cura dello spazio comune attivano un'educazione affettiva implicita ma profonda: in un contesto relazionale autentico, dunque, anche i bambini più fragili trovano un ruolo e, conseguentemente, anche la scuola diventa così spazio di riconoscimento reciproco, in cui le differenze non sono limiti ma risorse.

Nel paradigma della pedagogia ecologica, la ricerca della lentezza e della cura rappresentano dispositivi pedagogici fondamentali, in quanto concedono il tempo necessario per l'esplorazione e per l'errore, che invece vengono ostacolati con la fretta uniformatrice e marginalizzante. La capacità di rallentare per osservare o dare ascolto al racconto degli studenti, dunque, si affianca alla necessità di cure che rende visibile e concretizza il rispetto per oggetti e persone: la capacità di curare un oggetto recuperato, sistemare uno spazio comune o andare in aiuto ai propri compagni, infatti, si caratterizzano come vere e proprie

forme tangibili di educazione affettiva, di responsabilità reciproca e di cittadinanza (D'Alonzo, 2015).

In definitiva, una scuola circolare è ascrivibile come un'agenzia formativa in grado di rallentare al fine di valorizzare la fragilità, sia negli oggetti che nelle persone, concretizzandosi in una cura continua e stabile di ambienti, tempi e relazioni, come si avrà modo di illustrare nell'esemplificazione proposta di seguito.

5. Il laboratorio "Storie circolari": un'esperienza didattica di ecologia narrativa

L'attività laboratoriale denominata "Storie circolari" è stata progettata e realizzata con una classe seconda della scuola primaria, nell'ambito di un percorso interdisciplinare di educazione allo sviluppo sostenibile, con il duplice obiettivo di far emergere nella pratica quotidiana i principi dell'economia circolare per mezzo esperienze significative e concrete e, d'altro canto, accompagnare gli studenti nel riconoscimento delle connessioni tra cura dell'ambiente e cura delle relazioni, valorizzando il potere educativo della narrazione e dell'arte (Frabboni & Pinto Minerva, 2003).

L'esperienza è stata documentata attraverso un approccio qualitativo di tipo descrittivo-riflessivo, fondato sull'osservazione partecipante, sulla raccolta degli elaborati prodotti dagli alunni e sulla documentazione narrativa del processo: dunque, il laboratorio rappresenta una possibile traduzione operativa dei principi teorici delineati nei paragrafi precedenti, in particolare per quanto riguarda la centralità della narrazione, la dimensione inclusiva dell'apprendimento e la pedagogia della cura.

Dal punto di vista metodologico, il contributo si colloca nell'ambito di una ricerca educativa di tipo qualitativo e descrittivo-riflessivo, basata sull'osservazione sistematica di un'esperienza didattica realizzata in contesto naturale.

L'idea centrale del laboratorio si basa sull'accostamento metaforico tra oggetti di scarto e storie da rigenerare: gli alunni, infatti, hanno avuto il compito di reperire materiali destinati al cestino, come pezzi di stoffa, bottoni, contenitori, cartoni, fili, tappi, allo scopo di raccontare la loro provenienza, utilizzi e ragioni della scelta.

In un secondo momento, dopo l'iniziale fase di brainstorming seguita all'effettiva raccolta degli elementi, è stato generato un processo narrativo all'interno del quale ciascun oggetto è divenuto personaggio o ambiente di una storia da inventare. Gli studenti, infatti, sono stati suddivisi in gruppi eterogenei volti alla costruzione di scenografie illustrate con materiali di recupero, in cui le storie prendevano forma. Le trame ruotavano attorno a temi ambientali ma anche relazionali: l'oggetto dimenticato che cerca una seconda possibilità, il tappo solitario che trova nuovi amici, la bottiglia che diventa casa per animali marini, e così via.

A titolo esemplificativo, uno dei gruppi ha costruito una narrazione a partire da una bottiglia di plastica destinata allo scarto, trasformata in rifugio per piccoli animali marini. La storia ha consentito di affrontare, in modo accessibile, il tema dell'inquina-

mento degli oceani e della responsabilità umana nei confronti dell'ambiente.

In un altro caso, un tappo inutilizzato è divenuto protagonista di un racconto centrato sul sentirsi esclusi e sulla possibilità di trovare nuovi legami, mettendo in relazione la dimensione ecologica del riuso con quella emotiva e relazionale dell'esperienza infantile.

Il focus non era il mero racconto, bensì l'impiego creativo e collaborativo in ottica di valorizzazione del riuso che ha garantito, oltre ad un impeccabile esercizio linguistico, anche una vera e propria pratica ecologica volta a dare voce collettivamente agli oggetti dimenticati, immaginando nuove prospettive e modalità di impiego.

Per quanto concerne le tempistiche, il laboratorio si è sviluppato in sei incontri da un'ora e mezza ciascuno, distribuiti su tre settimane; le attività sono state svolte prevalentemente in aula, anche se alcune fasi, come la raccolta di alcuni materiali e presentazione finale, hanno coinvolto anche gli spazi comuni della scuola. I linguaggi utilizzati sono stati verbale -orale e scritto-, iconico, manipolativo e corporeo, con una forte integrazione tra arte, storytelling e cittadinanza attiva.

Ciascun gruppo ha successivamente presentato la propria "storia circolare" alla classe, con una breve performance e una mostra finale dei materiali creati, mentre l'insegnante ha avuto cura di provvedere alla registrazione dell'audio al fine di condividere il lavoro con le famiglie e, eventualmente, in un secondo momento, con le istituzioni del territorio.

Dal punto di vista didattico, il laboratorio ha attivato un ampio ventaglio di competenze, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (in particolare l'Obiettivo 12: Consumo e produzione responsabili, e l'Obiettivo 4.7: Educazione alla sostenibilità).

La valutazione ha assunto una funzione formativa e descrittiva, coerente con l'età degli alunni, ed è stata condotta attraverso osservazioni sistematiche, rubriche narrative e documentazione dei processi, piuttosto che mediante strumenti standardizzati.

In particolare, si sono potenziate, con ricadute osservabili negli ambiti linguistico-espressivo, artistico-creativo, storico-geografico e di cittadinanza:

- Competenze narrative e linguistiche, attraverso la costruzione di trame e personaggi;
- Competenze sociali e civiche, grazie al lavoro di gruppo e alla cura reciproca nel rispetto dei tempi e dei ruoli;
- Competenze ecologiche e di cittadinanza, attraverso la riflessione sul riuso, sulla responsabilità ambientale e sulla cura degli oggetti;
- Creatività e pensiero divergente, grazie alla trasformazione di materiali scartati in risorse espressive.

Il laboratorio, infine, ha anche favorito l'inclusione, in quanto ha reso possibile la partecipazione di tutti gli studenti, grazie alla valorizzazione di plurime competenze - manuali, orali, creative- e offrendo molteplici canali espressivi; alcuni bambini con difficoltà linguistiche hanno trovato nel racconto visivo e nella costruzione concreta un canale di espressione efficace.

Gli strumenti di documentazione utilizzati hanno incluso:

- osservazioni in itinere, raccolta degli elaborati prodotti dagli alunni (oggetti trasformati, storie orali e scritte);
- registrazioni audio delle narrazioni e documentazione fotografica delle fasi di lavoro (in assenza di immagini riconoscibili dei minori) - a causa dei vincoli editoriali e di tutela della privacy, nel presente contributo non è possibile allegare materiali visivi, tuttavia gli esempi descritti nel testo intendono restituire fedelmente la natura degli elaborati prodotti.

L'osservazione sistematica si è concentrata in particolare su: il livello di partecipazione attiva degli alunni, le modalità di collaborazione all'interno dei gruppi, lo sviluppo delle competenze narrative ed espressive e l'emergere di atteggiamenti di cura verso i materiali e i compagni. L'analisi dei dati è stata di tipo qualitativo-interpretativo, orientata a individuare ricorrenze significative nei processi di apprendimento piuttosto che a misurare esiti standardizzati.

I risultati osservati nel laboratorio "Storie circolari" si collocano in continuità con il dibattito internazionale sull'educazione allo sviluppo sostenibile, che evidenzia il ruolo di approcci esperienziali, partecipativi e narrativi nella promozione di apprendimenti trasformativi (Sterling, 2010; Wals & Benavot, 2017).

In particolare, l'esperienza descritta contribuisce a declinare tali prospettive nel contesto della scuola primaria, mostrando come la pedagogia circolare possa tradursi in pratiche accessibili e replicabili, orientate alla cura, alla relazione e alla responsabilità ecologica.

Rispetto ai modelli teorici esistenti, il laboratorio introduce inoltre una specifica integrazione tra ecologia narrativa, inclusione scolastica e dimensione affettiva dell'apprendimento, proponendo un dispositivo didattico che connette sostenibilità ambientale e sostenibilità relazionale. In conclusione, l'esperienza condotta concretamente mostra come l'economia circolare possa essere tradotta, in ambito scolastico, in una pedagogia viva, incarnata e trasformativa. Non si tratta solo di "parlare" di sostenibilità tra le mura scolastiche, ma di farne un'esperienza concreta, emozionante e condivisa, in grado di attivare nei bambini una coscienza ecologica che risulti al tempo stesso linguistica, estetica e relazionale.

Il laboratorio ha infatti generato uno spazio-tempo di apprendimento in cui il riuso è diventato gesto affettivo, il racconto strumento di cura, e il fare insieme veicolo di partecipazione democratica: in questo modo, ha contribuito a incarnare quella "pedagogia circolare" che l'UNESCO individua come prioritaria per un'educazione trasformativa. In questo senso, l'esperienza descritta, articolata nelle sue fasi riconoscibili (raccolta degli oggetti, costruzione narrativa, trasformazione creativa, restituzione collettiva), mostra come i principi delineati nei documenti internazionali possano tradursi in pratiche didattiche concrete, accessibili e replicabili nella quotidianità della scuola primaria, con opportuni adattamenti legati all'età degli alunni e alle caratteristiche del gruppo classe.

In tal senso, il contributo si inserisce nel dibattito pedagogico contemporaneo sulla transizione ecolo-

gica e sull'educazione allo sviluppo sostenibile, offrendo uno sguardo situato ma teoricamente fondato sulle potenzialità della pedagogia circolare nella scuola primaria.

Nel contesto attuale, in cui le sfide ambientali si intrecciano con quelle educative, progettare pratiche didattiche in grado di coniugare ecologia, lentezza e narrazione significa restituire all'istituzione formativa per eccellenza il suo ruolo di generatrice di futuro, ovvero una scuola in grado non unicamente di insegnare, ma di rigenerare persone, storie, possibilità.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Besozzi, E. (2017). *Educazione e società*. Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti, & D. N. Stern (Eds.). *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Laterza.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruno, R. T. (2020). *Educare al pensiero ecologico: Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*. Topipittori.
- Buccarella, E. (2023). *La scuola è un posto bellissimo: Percorsi per mani, occhi, pensieri, bambini*. Topipittori.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. CAST. Retrieved February 6, 2026, from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v2-2>
- Castoldi, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento: Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Giunti EDU.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- De Piano, A. (2018). *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva: Dall'interazione all'inclusione*. Libreriauniversitaria.it.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Scholé.
- D'Alonzo, L. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. La Scuola SEI.
- Elamé, E. (2022). *Économie circulaire et interculturalité*. L'Harmattan.
- Elamé, E., & Nikolaou, G. (2025). Transition to a circular pedagogy [Call for papers]. *Formazione & Insegnamento*. Retrieved February 6, 2026, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8002>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of inclusive teachers. Retrieved February 6, 2026, from <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Laterza. 18th ed.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Retrieved February 6, 2026, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+Nazionali.pdf/1fb1a29e-67dd-59a0-6c58-f1ad455c526a>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica: La cultura del fare scuola*. Mondadori.
- Nigris, E., Teruggi, L. A., & Zuccoli, F. (2021). *Didattica generale*. Pearson.
- Nigris, E., Negri, S. C., & Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e didattica: Le metodologie attive*. Carocci.
- Paradiso, L. (2020). *La progettazione educativa e sociale: Modelli, metodologie, strumenti*. Mondadori.

- Potestio, A. (2023). *Circolarità non finita della pedagogia: Persona, relazione, "popolo"*. Studium.
- Salerni, N., & Cassibba, R. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi: Tecniche e strumenti*. Carocci.
- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33. <https://doi.org/10.1017/9-781788216920.011>
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa: Competenze, strumenti e contesti*. Carocci.
- UNESCO (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Vegliante, R. (2017). *Valutare per progettare: Progettare per valutare*. Pensa MultiMedia.
- Wals, A. E. J. (Ed.). (2007). *Social learning towards a sustainable world*. Wageningen Academic Publishers.
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404–413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>