

**Le declinazioni della sostenibilità  
come proposta pedagogica:  
la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni**

---

**The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal:  
the Human Development and Capabilities Perspective**

---

a cura di / editor  
Piergiuseppe Ellerani

**With the contribution of / Con i contributi di:**

Barbara Azzolari, Monica Banzato, Elisabetta Biffi, Guglielmo Borgia, Sara Bornatici, Caterina Braga, Giambattista Bufalino, Rosaria Capobianco, Cristiana Cardinali, Chiara Carletti, Diletta Chiusaroli, Francesca Coin, Chiara D'Alessio, Gabriella D'Aprile, M. Caterina De Blasis, Piergiuseppe Ellerani, Alessio Fabiano, Rosa Galelli, Galeotti Glenda, Teresa Giovinazzi, Anita Gramigna, Silvestro Malara, Pierluigi Malavasi, Emiliana Mannese, Valerio Massimo Marcone, Daniele Morselli, Diana Olivieri, Alberto Parola, Claudio Pignalberi, Gerardo Pistillo, Debora Re, Pasquale Renna, Manuela Repetto, Maria Ricciardi, Vincenzo Salerno, Maria Marina Santi, Melania Talarico, Oscar Tiozzo Brasiola, Antonia Toto Giusi, Tiziano Vecchiato, Federico Zamengo, Emanuela Zappella

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

**RIVISTA FONDATA DA:** UMBERTO MARGIOTTA<sup>†</sup> (Università Ca' Foscari, Venezia)

**DIRETTORE RESPONSABILE:** RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

**DIRETTORE ASSOCIATO:** MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.:** Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.:** Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivianen (University of Tampere); David Tzuril (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jakkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS:** Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Cecilian (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS:** Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

**COMITATO EDITORIALE. Coordinatore:** Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

FINITA DI STAMPARE MARZO 2021



Editore

Pensa MultiMedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

# Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

# La valutazione dei referee

---

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



## Comitato di referee

---

**Coordinatore:** Prof. Umberto Margiotta, Università Cá Foscari, Venezia

### Esperti invitati per il 2019

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay  
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre  
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia  
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia  
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia  
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino  
Dott. Michele Baldassarre, Università di Bari  
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi  
Dott.ssa Barbara Baschiera, University of Malta  
Prof. Miguel Beas Miranda, Università de Granada  
Dott.ssa Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi  
Prof. Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"  
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova  
Prof. Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze  
Dott. Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli  
Prof. Antonio Borgogni, Università degli Studi di Bergamo  
Dott. Alessandro Bortolotti – Università degli Studi di Bologna  
Dott. Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera  
Dott. Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom  
Prof. Mario Caligiuri, Università degli Studi della Calabria  
Prof. Colin Calleja, University of Malta  
Prof. Liberato Camilleri, University of Malta  
Dott.ssa Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof. Attilio Carraro, Università di Padova  
Prof. Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino  
Prof. Francesco Casolo, Università Cattolica Milano  
Prof. Andrea Ceciliani, Università di Bologna  
Dott. Ferdinando Cereda, Università degli Studi di Milano "Sacro Cuore"  
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia  
Dott. Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia  
Prof.ssa Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova  
Prof. Dario Colella, Università degli Studi di Foggia  
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina  
Dott. Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna  
Prof. Felice Corona, Università degli Studi di Salerno  
Dott. Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina  
Prof. Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania  
Dott. Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila  
Dott. Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina  
Prof. Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina  
Prof. Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila  
Prof.ssa Francesca D'Elia, Università degli Studi di Salerno  
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia  
Dott. Orlando De Pietro, Università della Calabria  
Prof.ssa Mina De Santis, Università di Perugia  
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata  
Dott. Giuseppe De Simone, Università di Salerno  
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze  
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom  
Dott. Simone Di Gennaro, Università degli Studi di Cassino

Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia  
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma  
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe  
Dott. Alfredo Di Tore, Università degli Studi di Foggia  
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile  
Prof. Liliana Dozza, Università di Bolzano  
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento  
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze  
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia  
Dott.ssa Filomena Faiella, Università di Salerno  
Prof. Ario Federici, Università di Urbino  
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina  
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele  
Prof. Francesco Fischetti, Università di Bari  
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma  
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA  
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio  
Prof. Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara  
Dott.ssa Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania  
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania  
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes  
Prof. Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova  
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova  
Prof.ssa Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari  
Dott. Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata  
Prof. Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno  
Prof.ssa Erika González Garcia, Università de Granada  
Prof.ssa Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara  
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona  
Dott.ssa Federica Gualdaroni, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia  
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay  
Prof.ssa Axinja Hachfeld, Università di Costanza  
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania  
Prof. Pietro Luigi Invernizzi, Università degli Studi di Milano  
Dott. Riccardo Izzo, Università degli Studi di Urbino  
Prof.ssa Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania  
Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland  
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest  
Prof. Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo  
Dott.ssa Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara  
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile  
Prof. Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia  
Prof. Mario Lipoma, Università Kore Enna  
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna  
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova  
Prof. Pietro Mango, Università degli Studi di Foggia  
Prof.ssa Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania  
Prof. Massimo Margottini, Università di Roma Tre  
Dott. Andrea Marcelli, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof.ssa Sandrine Marvilliers, Université de La Réunion, Saint-Denis  
Prof. Daniele Masala, Università di Cassino  
Dott.ssa Filomena Mazzeo – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"  
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Francesco Maria Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Marxiano Melotti, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova  
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova  
Prof.ssa Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Daniele Morselli, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona



Dott. Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia  
Prof. Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina  
Prof.ssa Marinella Muscarà, Università di Enna "Kore"  
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova  
Prof. John Gregory Olley, University of North Carolina at Chapel Hill  
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina  
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento  
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile  
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova  
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari  
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo  
Prof. Karl Hans Peterlini, Università di Klagenfurt  
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova  
Prof. Salvatore Pignato, Università degli Studi di Enna  
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara  
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia  
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona  
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia  
Prof. Edi Puka, Università Europea di Tirana  
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova  
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile  
Prof.ssa Juliana E. Raffaghelli, Universitat Oberta de Catalunya  
Prof. Gaetano Raiola, Università degli Studi di Salerno  
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera  
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova  
Prof. Vincenzo Salerno, Università IUSVE, Venezia  
Prof. Stefano Salmeri, Università Kore di Enna  
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre  
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile  
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso  
Dott. Raffaele Scurati, Università degli Studi di Milano  
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova  
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna  
Prof.ssa Valentina Sharlanova, Trakia University, Stara Zagora  
Prof. Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno  
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento  
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay  
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe  
Prof.ssa Elena Tanti Burlò, University of Malta  
Dott.ssa Elisa Tona, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof. Artemis Torres Valenzuela, University of Mexico City  
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA  
Dott.ssa Patrizia Tortella, Università di Verona  
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila  
Prof.ssa Manuela Valentini, Università degli Studi di Urbino  
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna  
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia  
Prof.ssa Beate Weyland, Università degli Studi di Bolzano  
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria  
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

## **Ringraziamenti**

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.

- 7 **Editoriale / Editor's note**  
 by **Piergiuseppe Ellerani**  
 Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni / *The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: the Human Development and Capabilities Perspective*

## L'INCONTRO DELLE SOSTENIBILITÀ / AT THE CROSSROADS OF SUSTAINABILITY

- 13 **Pierluigi Malavasi**  
 Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica *Laudato si'* / *What does it mean to learn? 20 questions about education, sustainable development and the encyclical Laudato si'*
- 24 **Emiliana Mannese**  
 La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace / *Pedagogy as a science of the border: between innovation, sustainability, and effective orientation*
- 31 **Alberto Parola**  
 Ricerca educativa, apprendimenti e medialità alla prova dell'evoluzione metodologica / *Educational research, learning and media to the test of methodological evolution*
- 48 **Elisabetta Biffi**  
 Pensare la sostenibilità in tempi di pandemia: contributi e sfide dalla ricerca educativa / *Reflecting on sustainability in pandemic times: contributions and challenges from educational research*
- 60 **Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile**  
*Heirs to the future*. Towards a new pedagogical culture of human development and sustainability / *Eredi di futuro*. Per una nuova cultura pedagogica dello sviluppo umano e della sostenibilità
- 72 **Anita Gramigna**  
 La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin / *The relationship between nature and culture in the educational anthropology of Edgar Morin*
- 84 **Daniele Morselli, Piergiuseppe Ellerani**  
 Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa / *The study of agency according to the Capability Approach in qualitative research paradigms*
- 98 **Vincenzo Salerno**  
 Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum / *Emotions in the Educational Relationship: Martha Nussbaum's Theory of Emotions* / *Emotions in the Educational Relationship: Martha Nussbaum's Theory of Emotions*
- 113 **Rosa Gallelli, Pasquale Renna**  
 Promuovere la salute e il benessere dei soggetti immigrati in Europa: prospettive pedagogiche e didattiche trasformative. Il caso del Progetto Erasmus + "APELE. Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences" / *Promoting the health and wellbeing of migrants in Europe: pedagogical and didactic transformative perspectives. The case of the Erasmus+ Project "APELE. Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences"*
- 128 **Oscar Tiozzo Brasiola, Tiziano Vecchiato, Marina Santi**  
 Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano / *Edu-care: the pandemic as a generative educational opportunity for human development*



- 136 **Monica Banzato, Francesca Coin**  
Ideologie e ricerca in educazione ambientale: credenze, approcci educativi e metodi di ricerca / *Ideologies and research in environmental education: Beliefs, educational approaches and research methods*
- 151 **Chiara D'Alessio**  
Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi / *Empathy and emotional intelligence for socio-emotional sustainability: From theory to practice*
- 161 **Glenda Galeotti**  
*Heritage Education* e competenze per lo sviluppo sostenibile. La sperimentazione in Casentino e Valtiberina della Strategia Nazionale delle Aree interne / *Heritage Education and skills for sustainable development: The experimentation in Casentino and Valtiberina as part of the National Strategy for Internal Areas*
- 169 **Federico Zamengo**  
Lo sviluppo di comunità e le sue rappresentazioni. Una ricerca qualitativa nel territorio della provincia di Cuneo / *Community development and its representations: A qualitative research in the province of Cuneo*

#### **SOSTENIBILITÀ: DAI PARADIGMI ALLE ESPERIENZE / SUSTAINABILITY: FROM PARADIGMS TO EXPERIENCE**

- 179 **Alessio Fabiano**  
Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale / *A New Educational Paradigm during the Pandemic: Human Development between Capability Approach and Information Technology*
- 192 **Diletta Chiusaroli**  
Disabilità, contrasto alla povertà educativa ed inclusione: l'importanza delle sinergie educative nell'era pandemica e post-pandemica / *Disability, overcoming educational poverty and inclusion: the importance of educational synergies in the pandemic and post-pandemic era*
- 199 **Valerio Massimo Marcone**  
Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile / *Rethinking enabling educational contexts to promote sustainable development*
- 210 **Silvestro Malara**  
A scuola di Scoutismo: la mediazione del gioco per l'autoeducazione / *At the school of Scouting: the mediation of the game for self-education*
- 219 **Chiara Carletti**  
*Pensare e Agire* nel post pandemia: proposte pedagogiche per uno sviluppo umano sostenibile e la costruzione di una cittadinanza planetaria / *Thinking and Agency in the post-pandemic era: Pedagogical proposals for sustainable human development and the construction of planetary citizenship*
- 229 **Maria Ricciardi**  
Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento / *Sustainability Education: policies, theories and practices for the development of soft skills and guidance*
- 239 **Manuela Repetto, Melania Talarico**  
*Digital storytelling e civic engagement* nella formazione permanente / *Digital storytelling and civic engagement in lifelong learning*
- 252 **Rosaria Capobianco**  
Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC) / *For quality, equitable and inclusive education: Sustainability in the transversal teaching of Civic Education*
- 266 **Barbara Azzolari, Emanuela Zappella**  
*"Home page: perché la casa è una pagina tutta da scrivere":* analisi di un'esperienza pilota di convivenza tra giovani con e senza disabilità / *"Home page: because home is a page to be written": Analysis of a pilot experience of coexistence between young people with and without disabilities*

- 274 **Gerardo Pistillo**  
Per una pedagogia meditativa. Il corpo in ascolto e la cura di sé / *For a meditative pedagogy: The listening body and self-care*

## **SOSTENIBILITÀ E CAMBIAMENTI EDUCATIVI POST-PANDEMIA / SUSTAINABILITY AND POST-PANDEMIC EDUCATIONAL CHANGE**

- 282 **Claudio Pignalberi**  
Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di “rinascita” ai tempi del Covid-19 / *Promoting learning experiences on the ground: Sustainability and resilience as an engine of “rebirth” in the time of Covid-19*
- 296 **Diana Olivieri, Cristiana Cardinali**  
Il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità” ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza / *The path of transformation towards the new “normal” in the time of Covid-19: from the pedagogy of vulnerability to the pedagogy of resilience*
- 316 **Caterina Braga**  
Pedagogia, sostenibilità e crisi: riflessione su una ricerca in ottica di genere al tempo del Covid-19 / *Education, sustainability, and crisis: Considerations on a gender-based research in times of Covid-19*
- 325 **Sara Bornatici**  
Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un’interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid-19 / *Pedagogy, climate change adaptation, educational frailty: An interpretation of sustainable development at the time of Covid-19*
- 334 **Teresa Giovanazzi**  
Generare sostenibilità ai tempi del COVID-19. Progettualità educativa, nuove generazioni / *Generating sustainability in the time of COVID-19. Educational planning, new generations*
- 343 **Deborah Re**  
La percezione definisce la prospettiva. Saggio sullo sviluppo di approcci capacitanti e trasformativi nella dimensione uomo-contesto / *Perception defines perspective: Essay on the development of capacitating and transformative approaches in the human-context dimension*
- 352 **Maria Caterina De Blasis**  
La *koinè* della sostenibilità per l’educazione post-Covid-19 / *The koinè of sustainability for post-Covid-19 education*

## **RECENSIONI / BOOK REVIEWS**

- 361 **Giusi Antonia Toto**  
Isabella Liodice, *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*
- 365 **Guglielmo Borgia**  
Anita Gramigna, *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard De Chardin. Lo specifico educativo*

## **COLLABORATORI / COLLABORATORI**



# Ideologie e ricerca in educazione ambientale: credenze, approcci educativi e metodi di ricerca

## Ideologies and research in environmental education: beliefs, educational approaches and research methods

---

Monica Banzato

Ca' Foscari University of Venice – banzato@unive.it

Francesca Coin

Ca' Foscari University of Venice – francescacoin.psi@unive.it

---

### ABSTRACT

The focus on environmental education research is at the centre of national/international educational agendas and policies; at the same time, there is a rise in public debate of ideologies/discourses/narratives on environmental issues which, while fuelling interest, may cause new tensions in educational research, which, on the other hand, is required to rigorously and precisely examine 'discourses over ideas'. The international literature reveals a heated debate on environmental educational ideologies but also a research gap on the complex relationship between the ideologies that underpin the research itself and the educational practices investigated, as both are carriers of 'worldviews'. Therefore, this work has set itself the following objectives: 1) to identify the ideologies of environmental education research and practice; 2) to investigate the relationships between ideologies and beliefs, educational approaches and research methods; 2) to propose this analysis as a possible heuristic and critical instrument for researchers, in order to reflect and explicate their methodological choices, taking into account the tensions "about worldviews" of which the researches are themselves bearers.

L'attenzione sulla ricerca di educazione ambientale è al centro delle agende e delle politiche educative nazionali/internazionali; allo stesso tempo, nel dibattito pubblico si assiste un aumento di ideologie/discorsi/narrazioni sulle questioni ambientali che se da un lato alimentano l'interesse, dall'altro possono provocare nuove tensioni, in ambito di ricerca educativa, alla quale, invece, è richiesto un vaglio rigoroso e preciso sui "discorsi sopra le idee". Dalla letteratura internazionale emerge un acceso dibattito sulle ideologie educative ambientali ma anche un gap di ricerca sulla complessa relazione tra le ideologie che innervano le stesse ricerche e le pratiche educative indagate, in quanto entrambe portatrici di "visioni del mondo". Pertanto, questo lavoro si pone i seguenti obiettivi: 1) identificare le ideologie di ricerca e di pratica di educazione ambientale; 2) indagare le relazioni tra le ideologie e le credenze, gli approcci educativi e i metodi di ricerca; 3) proporre questa analisi come un possibile strumento euristico e critico per i ricercatori, al fine di riflettere ed esplicitare le proprie scelte metodologiche, tenendo conto delle tensioni "sulle visioni del mondo" di cui le ricerche stesse sono portatrici.

## KEYWORDS

Environmental educational ideologies; environmental education research; beliefs; Research methods.  
Ideologie educative ambientali; ricerca in educazione ambientale; credenze; metodi di ricerca.

## 1. Introduzione<sup>1</sup>

In letteratura di ricerca emerge che uno degli sviluppi più critici della ricerca educativa ambientale (da ora in poi EA) nell'ultimo quarto di secolo è stato ed è il proliferare di ideologie, esplicite ed implicite, che da un lato hanno nutrito e dato slancio ad un settore di ricerca educativo (oltre all'inserimento di EA, se non nei curriculum scolastici, come laboratori aggiuntivi), e dall'altro lato ha aperto una questione di "meta ricerca" su cui fare luce (Dillon e Walls, 2006; Stevenson, 2007; Koprina, H., 2012; Komatsu et al., 2021). In questo articolo, nonostante sia difficile definire il termine "ideologia", a causa di una ricca tradizione filosofica alle spalle, si opterà per una definizione operativa (Malesevic, 2013, p. 76):

Ideology is operationally defined and conceptualised here as a set of beliefs/disbeliefs, ideas and practices, expressed in the form of value, explanatory or appeal statements which can assume descriptive and analytical forms as well as appear as images and actions. These statements, images and actions are related to the conceptual organisation of society as well as to the relationships between individuals and collectives within and outside of that society. Their content is usually 'mundane' (ordinary), but can also have manipulative purposes (ideologemes). By their contents, ideologies make an appeal to moral norms, individuals or group of interests, or towards truth/superior knowledge, with the purpose of justifying potential or actual social action. These statements are internally consistent and not fully verifiable.

Dalla letteratura internazionale apprendiamo che, nonostante numerosi sforzi tesi a far luce sulle ideologie che nutrono le ricerche in ambito di EA (Robotom, 1985; Connell, 1997; Dillon e Walls, 2006; Gough, A. 2013), permane un gap teorico su questo aspetto. Sebbene nelle pubblicazioni vengano esplicitate le scelte metodologiche di ricerca (ci riferiamo ai posizionamenti ontologici, epistemologici e assiologici di ricerca), l'ideologia permane di solito implicita, oppure non viene presa in considerazione (Dillon e Walls, 2006). Come afferma Hart (2000), la mancata analisi del posizionamento ideologico, o anche talvolta l'inconsapevole mescolanza di ideologie in uno stesso lavoro (un caso è rappresentato

1 Attribuzioni: a causa della valutazione nazionale della ricerca universitaria italiana, le autrici devono dichiarare quali sezioni ciascuna ha scritto, nonostante il lavoro sia interamente frutto di una continua e intensa collaborazione. Le sezioni 1, 3 e 5 sono a cura di Monica Banzato. Le sezioni 2 e 4 sono a cura di Francesca Coin.

dai mixed methods research), “può essere un indicatore di una scarsa comprensione di ciò che la ricerca comporta” (Dillon e Walls, 2006) e delle sue implicazioni e inevitabili ricadute in ambito educativo. Come afferma Hart:

... non per accogliere o riconciliare più paradigmi del pensiero educativo, ma per riconoscerli come forme di intuizione uniche, storicamente collocate, che richiedono una riconciliazione non a livello di paradigma, ma di meta-paradigmi, ad esempio, se le persone possono essere d'accordo sul rapporto tra l'educazione e gli obiettivi e gli ideali della democrazia e della giustizia sociale (Hart, 2000, p. 38).

Hart (2000) si riferisce ai fondamenti paradigmatici e ideologici della ricerca che richiedono una riflessione critica e una spiegazione, in quanto hanno importanti conseguenze metodologiche, tenuto conto che forniscono direzione alle possibili ricerche (Dillon, Walls, 2006) e alle pratiche educative. Come affermano Dillon e Walls, l'ideologia è presente in tutte le parti di un processo di ricerca, anche nelle stesse domande di ricerca: “il *tipo* di domande che poniamo, lo *scopo* per cui le poniamo, *come* le poniamo, a *chi* le poniamo (e chi escludiamo), *come* valutiamo le risposte delle persone, *come* ci relazioniamo con coloro che partecipano a uno studio, *chi* ne beneficerà, e così via, sono carichi di visione del mondo (Dillon, Walls, 2006)”.

Pertanto, obiettivo di questo lavoro è di avviare un'analisi critica sulle ideologie di ricerca e di EA, in questo frangente storico che vede l'EA sempre più sdoganata da un approccio di ricerca di esclusiva pertinenza delle discipline scientifiche naturali e sempre più aperto ad approcci sociali ed umanistici, oltre ad aperture multidisciplinari, interdisciplinari o transdisciplinari (Gough, A. 2013; Kanazawa, 2017). Proprio perché le ideologie innervano sia le pratiche educative che vengono indagate dalla ricerca educativa (si pensi ad esempio alle ricerche sui comportamenti, credenze e attitudini, valori ambientali di insegnanti, studenti e genitori), sia le pratiche di ricerca che indagano le pratiche educative (che a loro volta scegliendo dei metodi di indagine implicitamente si posizionano a livello di ideologia), il presente lavoro ha un triplice obiettivo: primo, identificare le ideologie di ricerca e di pratica di educazione ambientale; secondo, indagare le relazioni tra ideologie e 1) credenze, 2) approcci educativi ambientali e 3) paradigmi di ricerca, al fine di far emergere il ruolo nevralgico delle ideologie nella ricerca quantitativa, qualitativa e mista e come queste non siano un'eccezione a cui si sottraggono. Terzo, promuovere la presente triangolazione (credenze, approcci di EA e paradigmi di ricerca EA) come strumento euristico per i ricercatori che hanno il compito di posizionare i loro lavori di ricerca e di valutarne le implicazioni di ricerca di EA.

## 2. Credenze e ideologie

Come nella definizione di apertura, il concetto di credenza risulta centrale nella definizione di ideologia, anche se richiama altri costrutti come idee, pratiche, valori, immagini. In questa sede, ci limiteremo a questo costrutto, come base di esempio (si può benissimo allargare ad altri costrutti). Infatti, si è scelta la ricerca sulle credenze in quanto è il pane quotidiano per qualsiasi ricercatore in ambito educativo e sociale. Le credenze sono un importante fattore di influenza in generale in ambito educativo (Pajares, 1992), e l'EA non è esente da questo fenomeno. Analizzando alcuni repositories di ricerca (Scholar, ERIC, APA) e utilizzando parole

chiave come “beliefs” + “environmental education”, otteniamo mediamente oltre 2.300.000 paper di ricerca.

Una credenza è un’idea che abbiamo su ciò che è vero o falso. Si può credere che la terra sia una sfera, si può credere che sia meglio spostarsi in bicicletta in città rispetto che prendere la macchina e si può credere che mangiare vegetariano sia ecologico.

Pajares (1992) presenta le credenze come un costrutto complesso, difficile da distinguere da concetti simili. Afferma che le credenze si sovrappongono di solito a termini di ricerca vicini, come conoscenze, atteggiamenti, opinioni e ideologie.

Milton Rokeach (1968) scrive che le credenze non possono essere osservate. Tuttavia, è possibile indagare i pensieri di una persona per dedurre le sue credenze. Quando raggiungiamo l’età adulta, abbiamo migliaia di credenze che sono organizzate in una sorta di struttura psicologica.

In ambito di ricerca, le credenze sono rappresentate lungo un continuum centro-periferico. Le credenze centrali sono più resistenti ai cambiamenti e, quando vengono modificate, provocano cambiamenti diffusi nel sistema cognitivo dell’individuo. Le credenze alla periferia sono insignificanti e possono essere cambiate facilmente.

Rokeach (1968) ha identificato cinque tipi di credenze e il suo modello ci aiuterà a capire meglio l’idea di informazione cognitiva e come essa influenza gli atteggiamenti.

- credenze primitive (tipo A),
  - credenze primitive (tipo B),
  - credenze dell’autorità (tipo C),
  - credenze derivate (tipo D), e
  - credenze insignificanti (tipo E).
- Il primo tipo di credenza, Tipo A. Sono considerate credenze primitive a cui un soggetto aderisce con un consenso del 100%. Esse rappresentano “verità di base sulla realtà fisica, la realtà sociale e la natura del sé” (Rokeach, 1968). Queste credenze centrali (tipo A) sono anche associate all’identità personale e qualsiasi disturbo che le riguarda può causare instabilità all’interno di un individuo. Pertanto, sono altamente resistenti al cambiamento e sono centrali nel sistema di credenze della persona. Alcuni esempi di credenze centrali sono esemplificati da affermazioni come “Credo che questa sia mia madre”, “Credo che questo sia il mio nome”. Altri esempi che appartengono alle credenze di tipo A sono: “Credo che il sole sorga a est”, “Credo che gli inverni in Siberia siano freddi” e “Credo che la terra sia rotonda”.
  - Tipo B: sono le credenze primitive. Sono incontrovertibili e apprese per esperienza diretta con l’oggetto della credenza, ma non sono condivise da tutti. Infatti, le credenze di tipo B si riferiscono all’immagine di sé della persona che detiene la credenza. Poiché non sempre sono condivise, di solito sono insensibili alla persuasione e quindi sono centrali nel sistema di credenze dell’individuo. Esempi di credenze di tipo B sono: “Sono una persona intelligente”, “Credo in Dio” e “Il mondo è un luogo amichevole”. Queste credenze possono a volte essere influenzate dai media. Alcune teorie e ricerche, per esempio, suggeriscono che le nostre idee sulla sicurezza sono, in parte, influenzate dalla nostra esposizione al crimine e alla violenza in televisione.
  - Tipo C: sono credenze dell’autorità. Si riferiscono alle persone “di fede” inscritte in figure di autorità, come i genitori, i gruppi religiosi o gli amici. Im-



pariamo a fidarci di certi individui o gruppi. Nel corso della vita, impariamo quali sono le figure di autorità che condividono il nostro credo e di cui ci si può fidare. Esempi di credenze di tipo C sono: “I miei genitori hanno in mente i miei interessi”, “Il mio istruttore è competente”.

- Tipo D: sono credenze derivate. Rokeach (1968) spiega che le credenze di tipo D sono “credenze ideologiche originate da istituzioni religiose o politiche e derivate di seconda mano attraverso processi di identificazione con l’autorità piuttosto che dall’incontro diretto con l’oggetto del credo” (1972, p. 10). Queste credenze derivano da esperienze di seconda mano, che hanno origine da una “ideologia istituzionalizzata” (p. 10). Rokeach afferma che gli individui adottano o rifiutano queste credenze bilanciando la loro identità personale con la validità della credenza stessa. Cioè, accettiamo le idee e le credenze delle figure di autorità senza avere esperienza diretta con l’oggetto del credo. Gli individui accettano o rifiutano le credenze a seconda di come si identificano con loro e formano un senso di “identità di gruppo” (p. 11). Le credenze di tipo D possono essere cambiate per persuasione. Esempi di credenze di tipo D sono: “Credo che la legislazione sul controllo delle armi tenga le armi lontane dai criminali”, “Credo che Greta Thunberg si preoccupi dell’ambiente”.
- Tipo E: sono credenze che rappresentano “questioni di gusto più o meno arbitrarie” (Rokeach, 1968, p. 11). Sono incontrovertibili perché derivano dall’esperienza diretta con l’oggetto della credenza, ma sono irrilevanti per il sistema di credenza totale della persona perché non sono in relazione con altre credenze. Esempi di credenze di tipo E sono: “Il mio colore preferito è il verde”, “Il mio fiore preferito è una rosa” e “Mi piace il gelato alla cioccolata”.

In breve, il sistema di credenze di una persona consiste in credenze insignificanti, credenze derivate dalle autorità (ideologiche), credenze preideologiche sulle autorità e credenze primitive detenute solo dall’individuo e credenze primitive condivise da tutti (Rokeach, 1968).

“Preso nel suo insieme”, spiega Rokeach, “il sistema di credenze totale può essere visto come un’organizzazione di credenze, variabile in profondità, formata come risultato del vivere nella natura e nella società, progettata per aiutare una persona a mantenere, per quanto possibile, un senso di identità di ego e di gruppo, stabile e continuo nel tempo” (1972, pp. 11-12). Le credenze di tipo A sono le più centrali nel proprio sistema di credenze; le credenze di tipo E sono le più periferiche. Le credenze di tipo D possono essere le più soggette al cambiamento.

Indagare le credenze, ad esempio ambientali, significa indagare un sistema di idee e di ideologie, implicite ed esplicite, su sistemi di idee, norme e valori che i soggetti possiedono.

Questo schema delle credenze, presentato a titolo esplicativo, può essere indagato e declinato secondo diversi paradigmi di ricerca (positivista, interpretazionista e costruttivista, critico sociale), domande di ricerca metodi, processi e prospettive differenti che verranno discussi nel paragrafo 4.

### 3. Ideologie ambientali educative

Partendo dalla definizione iniziale di ideologia, in questa sezione verranno analizzate le principali ideologie sulle pratiche di EA, le quali sono oggetto e contesto della ricerca educativa.

Per indagare le principali ideologie in ambito EA, ci aiuteremo con gli studi Huclde (1983), Kemmis et al. (1983), Lucas (1980), Fien (1993), Gough e Gough (2010). Il terreno sulle critiche ideologiche è complesso, un terreno di dibattito acceso e in corso. Ci sono continui aggiornamenti a livello di paper scientifici (pensiamo ai recenti dibattiti sull’antropocene che stanno influenzando l’*environmental humanities* e tanto più l’EA). In questa sede ci soffermeremo solo sulle principali posizioni ideologiche di base (e non alle discussioni di ricerca in corso).

Huclde (1983) ha analizzato le ideologie educative e ambientali per chiarire i presupposti sociali, le intenzioni e gli effetti dell’*education about/through/for environment* (vedi tabella 01). La sua analisi fornisce una base per identificare le caratteristiche primarie delle maggiori ideologie in ambito di educazione all’ambiente che sono oggetto di analisi nei prossimi paragrafi.

Environmental ideology		Educational ideology		
		1. Vocational/neo-classical	2. Liberal/progressive	3. Social critical
I) Technocentric	a) <b>Cornucopian</b> (environmental problems can be solved through science and technology)	a.1 Conservative education <b>about</b> the environment (environmental knowledge in obtained from positivists study of the natural sciences)		
	b) <b>Accommodation/ Managerialism</b> (Light green) (environmental problems can be averted by a good management of human-environmental relationships)		b.2 Liberal education <b>about</b> the environment (environmental understanding is obtained through problem solving and enquiry-based study of the natural sciences)	
	c) <b>Communalism ecosocialism</b> (Red green) (Cooperation will ensure that equality is part of all human and human environment relationships)		c.2 Liberal education <b>through</b> the environment (student-centred and experimental learning environments outside the classroom)	c.3 Critical education <b>for (with)</b> the environment (learning trough decision making, participation and action)
	d) <b>Galanism utopian</b> (Dark green) (humanity is just one component of earth's natural systems, and is therefore subject to the same laws of nature)		d.2 Liberal education <b>for</b> the environment (identifying attitudes, values and belief trough the case study of local environmental issues)	
II) Ecocentric				

Tabella 1: Ideologie ambientali ed educative e declinazioni di approcci di educazione ambientale [adattato da Edwards (2016) e da Fien (1993)].

### 3.1 Ideologie ambientali

O’Riordan (1988) propone una distinzione base tra (I) “tecnocentrismo” e (II) “ecocentrismo”.

Il tecnocentrismo, di matrice positivista, ripone una fiducia incondizionata nella scienza e nella tecnica. Il tecnocentrismo riconosce i problemi ambientali e ritiene che possano essere risolti dalla nostra società attraverso la scienza, attraverso un “illimitato progresso” delle scoperte scientifiche (un esempio è la visione interventista ‘cornucopica’ che vedremo tra poco). Esiste una versione soft dell’approccio tecnocentrismo, definita più accomodante la quale ritiene che i problemi di gestione economica e ambientale debbano essere negoziati di volta in volta (Pepper, 1996). Entrambe le posizioni di stampo scientifico-positivista, cornucopia e accomandante, ripongono fiducia completa nell’utilità della scienza classica, della tecnologia e del ragionamento economico convenzionale (ad esempio, l’analisi costi-benefici).

Dal lato opposto, l’ecocentrismo vede l’umanità come parte di un ecosistema

globale, soggetto a leggi ecologiche. Su queste basi, rilancia esigenze di una moralità basata sull'ecologia che sono viste come un vincolo all'azione umana (ad es., sostengono l'imposizione di limiti alla crescita economica e demografica).

Gli ecocentrici hanno un forte senso di rispetto per la natura in sé, oltre che per ragioni pragmatiche. Tale posizione non rifiuta la tecnologia, anche se la relazione è complessa e talvolta conflittuale. In genere tale posizione si orienta su soluzioni tecnologiche "alternative", cioè "morbide", "intermedie" e "appropriate". Quindi, se serve utilizzare la tecnologia questa non deve danneggiare la natura e deve essere alla portata di tutti ("possedute, comprese, mantenute e usate da individui e gruppi con poco potere economico o politico", Pepper, 1996).

Turner (1988) sviluppa la dicotomia 'tecnocentrismo-ecocentrismo in quattro visioni del mondo dell'ambientalismo che sono le seguenti:

- a) *Cornucopia*: una posizione di sfruttamento a sostegno di un'etica di crescita espressa in termini materiali. Assume come assiomatico che il meccanismo di mercato in combinazione con l'innovazione tecnologica garantirà infinite possibilità di sostituzione per mitigare la reale scarsità di risorse nel lungo periodo.
- b) *Accommodating Managerialism*: una posizione conservazionista, che rifiuta l'assioma della sostituzione infinita e promuove invece una politica di "crescita sostenibile" guidata da regole di gestione delle risorse.
- c) *Communalism ecosocialism*: una posizione conservazionista, che sottolinea la necessità di vincoli macroambientali precedenti alla crescita economica e favorisce un sistema socioeconomico decentrato.
- d) *Gaianism utopian*: una posizione conservazionista estrema, dominata dall'accettazione intuitiva delle nozioni di valore intrinseco (in contrapposizione a quelle strumentali) in natura e dei diritti per le specie non umane.

### 3.2 Ideologie di EA

Prendiamo ora in considerazione i principali approcci delle ideologie educative ambientali, ovvero: a) *Vocational/neo-classical*, b) *liberal/progressive*, c) *socio-critical*.

1. *Vocational/neo-classical* (Fien, 1993) è di matrice positivista, razionale e comportamentista (Robottom, Hart, 1993). Questa visione è essenzialmente una posizione realista, basata su un'ontologia materialista, una visione strumentale e universalista dell'educazione, che spesso implica una metodologia istruttiva e trasmissiva. Il fine ultimo di questo tipo di ideologia educativa può essere riassunto nel seguente modo: "*prepare students for their future work*" (Edwards, 2016). Le domande guida sono di tipo comportamentale e possono essere riassunte nel seguente modo: come può l'educazione cambiare l'atteggiamento e il comportamento delle persone nei confronti dell'ambiente? In questa domanda c'è una visione lineare e razionalista del cambiamento: l'idea di base è che l'EA sia di per sé sufficiente per incoraggiare il cambiamento personale e "la convinzione che se si riesce a trovare la cosa "giusta" da fare, allora il cambiamento avverrà" (Dillon e Scott, 2002).
2. *Liberal/progressive ideology* di matrice interpretativista, umanista e cognitivo-costruttivista (Robottom, Hart, 1993). Molto simile alla prima ma con delle dif-

ferenze. L'approccio liberale è in pratica strettamente allineato a quello conservatore. Tende a criticare le disuguaglianze, ma il suo carattere non direttivo gli impedisce di affrontarle. L'approccio progressivo, incentrato sul cambiamento individuale, cerca di modificare la distribuzione delle opportunità ma non la struttura stessa delle opportunità. Accetta quindi lo status quo sociale in modo più diretto rispetto all'approccio liberale. D'altra parte, per certi versi, esso mette più pressione sulla struttura delle opportunità, aumentando le aspettative che questa struttura potrebbe non essere in grado di soddisfare. Questa è una caratteristica familiare della "malattia del diploma": le aspettative di avanzamento professionale portano un maggior numero di individui a richiedere livelli di istruzione più elevati; ciò porta ad un'espansione delle opportunità educative ad un ritmo che supera il ritmo di cambiamento del complesso di competenze richieste dal mercato di lavoro. Il risultato è la frustrazione delle stesse aspirazioni professionali che hanno messo in moto il processo. Ciò rischia di aumentare il malcontento individuale: il grado oggettivo della disuguaglianza sociale deve essere distinto dalla disuguaglianza sentita, che si sperimenta solo in relazione ai gruppi di riferimento con cui si confrontano quelli ai livelli inferiori della gerarchia; l'effetto dell'innalzamento delle aspirazioni è quello di estendere questi gruppi di riferimento, aumentando così il senso di relativa privazione. Inoltre, poiché l'approccio progressivo si concentra sull'individuo senza mettere in discussione il contesto sociale, l'individuo è lasciato a portare tutto il peso della privazione.

Il fine ultimo di questo tipo di ideologia educativa può essere riassunto nel seguente modo: "*prepare students for their future life*" (Edwards, 2016).

I pedagogisti, ricercatori, educatori ambientali che si posizionano in questa area si preoccupano del tipo di esperienza di apprendimento che è necessaria, per alimentare la trasformazione personale o sociale verso la sostenibilità attraverso l'apprendimento.

3. Il terzo approccio è *social critical* e affronta le cause sociali della disuguaglianza e cerca di porvi rimedio attraverso il cambiamento sociale. Nelle sue forme più estreme, è disposto ad aumentare il senso di privazione relativa e di alienazione degli individui, con la motivazione che ciò è necessario per raggiungere il livello di coscienza sociale, stimolerà il cambiamento. In questo senso, può essere disposto a sacrificare l'immediata soddisfazione individuale nell'interesse di una possibile futura riforma sociale. Questo può essere allineato ad un dogmatismo che considera i punti di vista alternativi come "falsa coscienza". Tende anche ad essere di natura utopica: se tali utopie si rivelano chimeriche, il sacrificio individuale che hanno richiesto sarà vano.

In termini di dibattito sullo sviluppo sostenibile, questa posizione costruttivista è in risonanza con la costruzione di capacità, l'autodeterminazione e lo sviluppo autonomo, l'agency anche se, per alcuni autori, la posizione costruttivista è spesso debolmente legata sia alla critica sociale che al discorso critico sulla sostenibilità.

### 3.3 Ideologie ambientali e ideologie educative

*Education about the environment* (a.1 e b.2) pone l'accento sull'insegnamento di fatti, concetti e generalizzazioni su modelli, processi e problemi ambientali. La combinazione di queste ideologie porta a considerare sia l'educazione che la gestione ambientale come processi neutrali (in quanto l'impostazione è influenzata

dalle scienze naturali), oltre che di ispirazione strumentale (“in quanto sono utili a...”). I sostenitori di questo approccio ritengono che l’aumento dei contenuti degli studi ambientali nel curriculum possa portare a una migliore comprensione dei problemi e a nuove forme di gestione ambientali (Huckle 1983: 104).

Si possono identificare due forme di *education about the environment* (a.1 e b.2).

La prima (a.1) identifica l’educazione ambientale “conservatrice”, promuove l’ambientalismo cornucopia e i valori dell’educazione vocazionale/neo-classica. Implicitamente il curriculum educativo pone l’accento sull’insegnamento delle scienze naturali (esempio, biologia, botanica, ecologia etc.), piuttosto che sulle scienze sociali e umane (Robottom e Hart, 1993). Edwards (2016) sintetizza questa posizione ideologica come: “*environmental knowledge is obtain form positivist study of the natural sciences*”.

La seconda (b.2) ha un approccio leggermente diverso da a.1 in quanto inserisce negli studi ambientali la dimensione multidisciplinare, però sempre all’interno delle scienze naturali. Gli approcci educativi riflettono sia gli obiettivi liberali/progressivi dell’educazione come lo sviluppo della mente e la crescita individuale e gli approcci “*light green*” alla gestione ambientale. In questo caso, l’educazione promuove indagini concettuali che cercano di guidare gli studenti a pensare attraverso le modalità e gli schemi di pensiero delle discipline naturali e, a volte, a ragionare in modo multidisciplinare. A livello di strategie educative, tale posizione sostiene l’apprendimento basato sull’indagine, al fine di sviluppare il pensiero di ordine superiore degli studenti e la capacità di risoluzione dei problemi. Edwards (2016) traduce questa posizione ideologica in: “*enviromental understading is obtain through problem solving and enquired-based study of the natural sciencies*”. Quindi siamo sempre all’interno delle scienze naturali e le soluzioni vengono trovate all’interno di questo framework di discipline scientifiche in senso stretto.

Nonostante abbia un approccio più articolato all’apprendimento (è possibile individuare elementi tipici della didattica cognitivista), l’ideologia ambientale alla base di questo approccio all’educazione è tecno-centrica. Essa promuove una visione dei problemi ambientali come questioni che possono essere risolte con successo attraverso l’auditing delle risorse, la valutazione dell’impatto e il miglioramento di pratiche di gestione scientificamente provate; tuttavia risultano assenti le considerazioni sulle implicazioni umane, sociali, psicologiche, politiche che sono presenti nei problemi ambientali. L’ideologia tecnocratica ignora la dimensione qualitativa delle questioni ambientali che riguardano la qualità della vita, il benessere o il bisogno sociale (emozioni, credenze, aspirazioni, estetica ...), creando una falsa impressione del modo in cui questi problemi possono essere risolti (Robottom e Hart, 1993).

Questo approccio, alla fine, ha gli stessi effetti ideologici dell’educazione conservatrice dell’ambiente, nonostante le intenzioni dei suoi orientamenti educativi liberali ed ecocentrici sull’ambiente. Alla fine, agli studenti viene data una visione depoliticizzata e disumanizzata del mondo, come risultato di questa forma acritica di pedagogia. Il curriculum nascosto rimane conservatore, nonostante le attività educative siano orientate al problem solving e all’inquiry, in quanto evita, nella formulazione stessa dei problemi, di includere una visione pluralistica della società, ignorando la maldistribuzione della ricchezza, dello status e del potere nella società e il ruolo del conflitto e dell’uso di varie forme di potere nel processo decisionale ambientale (Huckle 1985).



La terza (c.2, *Education through the environment*) usa l'ambiente come mezzo per l'educazione. Tale approccio è specialmente presente nello sviluppo di programmi per i bambini che riflettono i valori ecocentrici gaianisti. Tali programmi si trovano più spesso nelle scuole primarie, in cui il lavoro tematico si basa sulla tradizione di Rousseau che vede l'ambiente come una logica e un veicolo per lo sviluppo umano. Si ritrovano anche in gran parte della percezione e degli approcci al paesaggio naturale (*outdoor education*), o urbano dei primi movimenti dell'arte e dell'ambiente costruito e del comportamento e della geografia umanistica (Fien, 1993).

La combinazione di ideologie educative liberali/progressive e gaianiste in EA porta a "un rispetto piuttosto ingenuo nei bambini per la natura" (Huckle 1983: 104) e di base tale approccio "[ritiene che] l'educazione e la società dovrebbero essere rimodellate per tenere conto delle leggi dello sviluppo naturale e dell'ecologia" (Huckle 1986: 13). Questo tipo di EA riflette "idee di determinismo naturale o ecologico che sono, nel migliore dei casi, romantiche e, nel peggiore dei casi, reazionarie" perché non tengono conto della società. Di conseguenza, l'educazione mette sì in risalto i valori personali, "la cooperazione e la nuova etica, ma non fa alcuna menzione della politica e dei conflitti e del potere" (Huckle, 1986).

La quarta (d.2: *Liberal education for the environment*) ha l'obiettivo di promuovere un'attenzione consapevole e attiva per la qualità e la conservazione della vita umana e dell'ambiente (da cui è inseparabile). "Il programma di studi è progettato per aumentare la consapevolezza degli alunni delle decisioni morali e politiche che danno forma all'ambiente e per dare loro le conoscenze, le attitudini e le competenze che li aiuteranno a formare i propri giudizi e a partecipare alla politica ambientale" Huckle (1983).

La quinta (c.3: *Education for the environment*) rappresenta un'integrazione di un orientamento socialmente critico nell'educazione e nell'ideologia ambientale ecosocialista. Gli obiettivi dell'educazione critica per l'ambiente includono lo sviluppo di una consapevolezza morale e politica, nonché la conoscenza, l'impegno e le competenze per analizzare i problemi e partecipare in modo informato e democratico al processo decisionale e alla risoluzione dei problemi ambientali. Ispirandosi alla tradizione della pedagogia critica (Giroux, 1988; Freire, 2002; Margiotta, 2014), l'azione educativa inizia generalmente con lo studio delle questioni e dei problemi ambientali su scala locale. Questo per fornire agli studenti le opportunità di sviluppare i concetti, i valori procedurali e le competenze di alfabetizzazione politica in modo che possano imparare a partecipare attivamente alla ricerca di soluzioni ai problemi che li riguardano. L'analisi delle problematiche locali viene poi estesa per considerare le implicazioni nazionali e globali (lo slogan che li rappresenta è: "pensare globalmente - agire localmente").

Le critiche rivolte a questo approccio possono essere riassunte nei seguenti punti: 1) la sua natura antropocentrica; 2) l'ambito ristretto della politica ecosocialista rispetto all'ampiezza di vedute nel vasto campo della politica verde; 3) i potenziali pericoli del pregiudizio e dell'indottrinamento nell'uso dell'EA per sviluppare l'alfabetizzazione politica; 4) la tensione tra i valori del Nuovo Paradigma Ambientale nell'educazione all'ambiente e i valori del Paradigma Sociale Dominante, così radicati nella società contemporanea e nella scuola (Gough e Gough, 2010).

Gough e Gough (2010) hanno messo in discussione la natura antropocentrica dell'approccio "*education for the environment*" (d.2) da una prospettiva ecocen-



trica, verde scuro. Al posto “*education for the environment*”, Gough e Gough (2010) propongono un approccio ecocentrico all’EA basato sul concetto che “*we might someday learn to live, and live to learn with environments*” (c.3). Tale posizione si inserisce all’interno del solco segnato dalla ricerca e dalla pedagogia critica di cui discuteremo nel paragrafo 4.3 del presente lavoro.

#### 4. Ideologie e paradigmi di ricerca EA

Come dalla definizione iniziale, questa sezione, ha l’obiettivo di un’analisi critica delle strette connessioni tra ideologia e i paradigmi di ricerca. Di seguito vengono presi in esame i tre approcci chiave che ricerca e la comprensione di EA della tradizione positivista, interpretativa e critica.

##### 4.1 Tradizione positivista

Il paradigma di ricerca delle scienze naturali ha avuto la tendenza a dominare il corpo relativamente giovane e in evoluzione della ricerca su EA, fin dagli anni Settanta del secolo scorso. Ciò non sorprende, dato il background in scienze naturali dei primi e influenti ricercatori del settore.

L’approccio quantitativo si allinea al paradigma positivista, in cui occorre distinguere tra i fenomeni che possono essere attentamente osservati, accuratamente registrati e classificati e le interpretazioni dei fenomeni umani che alla fine vengono ridotti a numeri. Ogni dubbio e ambiguità devono essere rimossi e l’obiettività deve essere affermata. Così, in termini di ricerca, si pone l’accento sul continuo miglioramento di quei metodi che permettono di osservare, descrivere e misurare direttamente i fenomeni sociali (Palmer, 1998).

La tradizione quantitativa ha per tanto guidato la definizione e lo sviluppo di ricerca di EA, tanto che ancora oggi continua a influenzarla. Se analizziamo le prime ricerche pubblicate nel *Journal of Environmental Education* (una delle prime eminenti riviste scientifiche dedicate alla ricerca EA) sono state prevalentemente sviluppate da ricercatori di scienze naturali (Palmer, 1998), che hanno dominato oltre un trentennio. Questa impostazione ha avuto un impatto significativo sullo sviluppo e sulla ricerca dei programmi di EA nel mondo, ma anche sulle pratiche di educazione ambientale (tabella 1, i posizionamenti degli approcci educativi conservatori e liberali progressisti, a.1 e b.2).

Le prime critiche sui limiti di questa impostazione e la necessità di allargare la visione ad altri paradigmi, sia a livello di ricerca e di sviluppo di programmi educativi, cominciano a emergere attorno agli anni Novanta/Duemila. Si assiste ad un vero e proprio spostamento verso l’uso di linee di indagine più umanistiche e sociali, oltre che interpretative, inserendo nuove variabili da indagare, come ad esempio, psicologiche, antropologiche, sociali, culturali e politiche. Tuttavia, nonostante le critiche mosse alla tradizione quantitativa, non si può ignorare il contributo che questi studi hanno finora dato al settore, e il loro ruolo a far emergere EA come fondamentale per la formazione delle presenti e future generazioni.

##### 4.2 Approcci interpretativi

Il paradigma di ricerca interpretativista e costruttivista si è sviluppato a partire dalla critica al paradigma positivista e con presupposti molto diversi. Mentre il po-

sitivismo vede la realtà come esterna all'individuo, l'interpretazionismo e il costruttivismo la vedono come costruita internamente dall'individuo (la realtà è rappresentazione).

Lo sforzo centrale è di comprendere il mondo soggettivo dell'esperienza umana. Per mantenere l'integrità dei fenomeni indagati, ci si sforza di entrare "nelle rappresentazioni" (es., le credenze, atteggiamenti, valori etc.) che le persone hanno e quindi l'obiettivo è di capire i soggetti dall'interno. Si resiste all'imposizione della forma e della struttura teorica esterna, poiché essa riflette il punto di vista dell'osservatore rispetto a quello del soggetto direttamente coinvolto.

I ricercatori della tradizione interpretativa sostengono che il comportamento umano è troppo diverso e complesso per essere descritto attraverso generalizzazioni e teorie. Tale approccio sostiene che il comportamento umano è specifico della situazione e che qualsiasi tentativo di sistematizzarlo darà luogo a una conoscenza incompleta e inaffidabile (Fien e Hillcoat, 1996). La comprensione interpretativa non si basa su astrazioni di variabili, ipotesi e tecniche statistiche. Piuttosto, si basa su una metodologia induttiva, interattiva, basata sul campo, che a sua volta è incorporata nella pratica e all'interno di un contesto. Il ricercatore indaga le prospettive e i significati dei partecipanti e mira a costruire modelli olistici o reti di influenza.

Le implicazioni per la ricerca educativa evidenziano che i metodi interpretativi non possono essere preordinati ma sono emergenti e, quindi, sono problematici agli occhi delle metodologie scientifiche tradizionali.

Le domande di ricerca che possono essere esplorate attraverso modalità interpretative di indagine (ad esempio studi di caso, osservazione dei partecipanti, interviste, analisi del discorso, conoscenza e critica, ecc.), comprendono esplorazioni su come gli attori del processo educativo e formativo (in ambito formale, non formale e informale) intendono o concettualizzano se stessi in relazione all'ambiente e le questioni correlate, studi sui significati, valori e credenze, studi di riflessioni ed esperienze individuali e collettive relative all'ambiente etc...

La ricerca di EA di matrice costruttivista interpreta l'"ambiente" non come una realtà separata dai soggetti, ma come un costrutto psico-sociale che dovrebbe essere inteso "come" interazione concettuale tra il nostro ambiente fisico e le forze sociali, politiche ed economiche che ci organizzano nel contesto di questo ambiente" (Di Chiro, 1987). Anche i problemi ambientali sono costruiti contestualmente in termini di effetti cognitivi, affettivi e sociali sugli individui, sui gruppi e su altri esseri viventi e sistemi (vedi tabella 1, i posizionamenti degli approcci educativi di ispirazione ecosociale o del gaianismo utopico, c.2 e d.2). Il grande contributo del paradigma costruttivista è di aver ampliato la visione della ricerca in materia di EA (Palmer, 1998), anche se molti sostengono che c'è ancora molta strada da fare.

### 4.3 La tradizione delle teorie critiche

Le teorie critiche appartengono alla prospettiva post positivista della ricerca. Le teorie critiche condividono alcune basi delle critiche di interpretativisti e costruttivisti, tuttavia non tengono conto del fatto che le opinioni soggettive non sono solo costruite internamente, ma sono anche influenzate da forze sociali persuasive. Individui o gruppi non possono essere considerati separatamente dal loro contesto sociale e dalla struttura in esso sottesa (Fien e Hillcoat, 1996). La teoria critica è stata descritta come un'indagine ideologicamente orientata (Palmer, 1998).

Diventare critici significa esporre le proprie basi ideologiche, penetrare i propri presupposti ideologici, attraverso la critica. Se “critica” può significare critica interna dal punto di vista della messa in discussione analitica dell’argomentazione e del metodo, può anche significare sviluppare una concezione della realtà che lega le idee, il pensiero e il linguaggio alle condizioni sociali e storiche; cioè una critica sociale basata sulle nozioni di potere e di controllo. Questi significati [possono essere combinati] in modo che diventare critici significa sviluppare un atteggiamento analitico verso gli argomenti, le procedure e il linguaggio usando una lente relativa alle questioni di potere e di controllo nelle relazioni, e sviluppare un impegno orientato all’azione per il benessere comune... la teoria critica ha un interesse emancipatorio di azione-costitutivo (migliorare la qualità dell’esistenza umana)”(Robottom e Hart, 1993, p. 11).

Le teorie critiche pongono al centro della loro missione un impegno esplicito per la giustizia sociale e sono pertanto fortemente incentrate sulle credenze dei valori. Tale ricerca parte dall’analizzare la direzione del cambiamento sociale a partire dalle contraddizioni interne alla società. Il lavoro del ricercatore consiste nell’evidenziare e affrontare le ingiustizie sociali con il contributo della critica dell’ideologia. Se vogliamo, possiamo affermare che la “missione” del ricercatore è plasmata “dall’intento emancipatorio di trasformare le pratiche educative, attraverso la critica ideologica” (Hart, 1993).

I ricercatori usano la riflessione critica o la riflessività per essere apertamente ideologici nel loro approccio. Ciò fornisce i mezzi per mettere in discussione lo status quo. Il paradigma critico è l’unica metodologia di ricerca che cerca di trasformare il paradigma sociale dominante (Fien e Hillcoat, 1996). Le indagini sono “socialmente critiche” quando cercano di scoprire e rendere espliciti i valori e gli interessi acquisiti degli individui e dei gruppi che prendono posizione rispetto alla questione (vedi tabella 1, i posizionamenti degli approcci educativi che incrociano le ideologie ambientali del comunalismo ecosociale e con le ideologie educative di critica sociale o teorie critiche, c.3).

Un approccio di questo tipo comporta chiaramente una sfida, sia per l’organizzazione dei programmi di studio sia per la scelta dei metodi educativi; una sfida che, per una serie di ragioni, pochi possono sentirsi in grado o disposti ad affrontare. Esso comporta, in misura maggiore rispetto all’interpretativismo, nuovi ruoli e relazioni per e tra gli alunni, gli insegnanti e gli sviluppatori dei programmi di studio e più in generale, con la comunità, la società e le politiche in atto.

## 5. Discussione e conclusioni: working in progress

Come discusso in questo lavoro, nel corso del tempo, la natura della ricerca in EA e il linguaggio usato per descrivere i suoi obiettivi e scopi sono profondamente cambiati dagli anni Settanta, quando è nato questo settore, sia a livello di ricerca e sia a livello di approcci educativi. La ricerca EA consiste in una pluralità di ideologie che sono contemporaneamente una forza e una sfida. Alcune ideologie servono lo status quo, altre chiedono la sua riforma o il suo rovesciamento. Alcune ideologie sono profondamente radicate all’interno del paradigma disciplinare delle scienze naturali, mentre altre superano i confini disciplinari verso approcci sociali, umanistici, interpretativi, costruttivisti e altre ancora, come quelle più radicali (le teorie critiche) riconoscendo inevitabile matrice ideologica in ogni azione, mirano a svelare e criticare gli orientamenti culturali, sociali e politici per promuovere il cambiamento educativo.

Pertanto, questo lavoro ha avuto l'obiettivo di comprendere il ruolo giocato dall'ideologia in ambito di ricerca e di pratica in EA. A tal fine, è stata problematizzata la relazione (triangolazione) tra ideologia: 1) credenze; 2) approcci di EA; 3) paradigmi di ricerca EA. Tale problematizzazione è necessaria affinché i diversi obiettivi (talvolta contraddittori) di ricerca e di pratica in EA possano essere analizzati e rivisti, al fine di sostenere un approccio critico e riflessivo nella ricerca stessa. Le concezioni dominanti, l'organizzazione e la trasmissione della conoscenza sono da mettere in discussione anche dagli stessi ricercatori.

La relazione tra ideologia e scelte metodologiche di ricerca è particolarmente complessa. Mentre ci sono stati cambiamenti nella retorica di ciò che l'EA dovrebbe essere, la ricerca educativa ha la missione altrettanto importante e radicale di affrontare in modo critico e costruttivo la narrazione che essa stessa produce. La ricerca in EA ha l'impegno di re-immaginarsi per creare un'agenda reciproca e compatibile con la pratica educativa, che riconosca prospettive multiple, conoscenze tradizionali e obiettivi di innovazione, in un circolo generativo virtuoso.

Questo articolo ha indagato l'identificazione e la centralità delle ideologiche (passate e correnti) in relazione alle credenze, approcci educativi e paradigmi di ricerca, in modo critico, ma ha anche proposto questa analisi come un possibile strumento euristico per i ricercatori al fine di riflettere sulle proprie scelte di ricerca e per individuare e decodificare criticamente le scelte di metodo; infine, ha avviato un'analisi su questo argomento ancora tutto da esplorare, soprattutto in questo periodo in cui è aumentata l'attenzione sull'educazione ambientale, più che mai, trovandosi al centro del programma educativo globale e sotto le spinte o tensioni di ideologie/discorsi/narrazioni emergenti, dovute anche ai recenti accadimenti a livello planetario (non ultimo il COVID 19).

## Riferimenti bibliografici

- Connell, S. (1997). Empirical Analytical Methodological Research in Environmental Education: response to a negative trend in methodological and ideological discussions. *Environmental Education Research*, 3(2), 117-132.
- Di Chiro, G. (1987). Environmental Education and the Question of Gender: A Feminist Critique. In Robottom, I. (ed.) *Environmental Education: Practice and Possibility*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Dillon, J., & Scott, W. (2002). Perspectives on environmental education-related research in science education. *International journal of science education*, 24(11), 1111-1117.
- Dillon, J., & Wals, A. E. (2006). On the danger of blurring methods, methodologies and ideologies in environmental education research. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 549-558.
- Edwards, J. (2016). *Socially-critical environmental education in primary classrooms: The dance of structure and agency* (Vol. 1). Springer.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment: Critical curriculum theorising and environmental education*. Deakin University.
- Fien, J. and Hillcoat, J. (1996). The Critical Tradition in Research in Geographical and Environmental Education Research. In Williams, M. (ed.) *Understanding Geographical and Environmental Education*. London: Cassell.
- Freire, P., (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it., Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Giroux, H. (1988). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Gough, A. 2013. The Emergence of Environmental Education Research. In Stevenson, R. B., M. Brody, Dillon, J., and Wals, A. E. J. (eds.), *International Handbook on Research on Environmental Education*. New York: Routledge.

- Gough, N., & Gough, A. (2010). Environmental education. In C. Kridel (Ed.), *The SAGE encyclopedia of curriculum studies* (pp. 339–343). New York: Sage.
- Hart, P. (1993). Alternative Perspectives in Environmental Education Research: Paradigm of Critically Reflective Inquiry. In Mrazek, R. (ed.) *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*. Troy, Ohio: NAAEE.
- Hart, P. (2000). Requisite variety: the problem with generic guidelines for diverse genres of inquiry. *Environmental Education Research*, 6(1), 37-46.
- Huckle, J. (1983). Environmental education. In J. Huckle (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Huckle, J. (1986). Ten red questions to ask a green teacher. *Education Links*, 37, 4–8.
- Kanazawa, M. (2017). *Research methods for environmental studies: A social science approach*. London: Routledge.
- Kemmis, S., Cole, P., & Suggett, D. (1983). *Orientations to curriculum and transition: Towards the socially-critical school*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2021). Student-Centered Learning and Sustainability: Solution or Problem? *Comparative Education Review*, 65(1), 000-000.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from ‘environment’ in environmental education?. *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Lucas, A. M. (1980). Science and environmental education: Pious hopes, self praise and disciplinary chauvinism. *Studies in Science Education*, 7, 1–21.
- Malesevic, S. (2013). *Ideology, legitimacy and the new state: Yugoslavia, Serbia and Croatia*. London: Routledge.
- Margiotta, U. (2014). La pedagogia critica ei suoi nemici. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell’educazione e della formazione*, 12(4), 13-38.
- O’Riordan, T. (1988). The Politics of Sustainability’. In Turner, R. (ed.) *Sustainable Environmental Management: Principles and Practice*. London: Belhaven.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. New York: Routledge.
- Pepper, D. (1996). *Modern Environmentalism: An Introduction*. London: Routledge.
- Robottom, I. (1985). Evaluation in Environmental Education: Time for a change in perspective? *The Journal of Environmental Education*, 17(1), 31-36.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, 13(2), 139-153.
- Turner, RK. (Ed.) (1988). *Sustainable Environmental Management: Principles and Practice*. Belhaven Press, Francis Pinter, London and Westview Press.