Per un'educazione al pensiero ecologico e interculturale nella scuola primaria
Discutere insieme con le pratiche filosofiche[*]

Mariangela Scarpini[**], Chiara Bianchini[***], Ivana Bolognesi[****]

Riassunto

L'articolo descrive un percorso di indagine svolto con alunni di scuola primaria che ha avuto lo scopo di indagare cosa pensano i bambini dell'ambiente in cui vivono e quali sono le loro relazioni e azioni di cura in esso. L'educazione ecologica e la pedagogia interculturale sono le cornici teoriche di riferimento per analizzare le interazioni verbali emerse nelle discussioni di gruppo, che sono state condotte con l'approccio della Philosophy for Children. La casa con le sue regole rappresenta l'ambiente a cui i bambini fanno riferimento più di frequente: è descritta come uno spazio sicuro che offre protezione, uno spazio conosciuto che permette loro di prendersi cura di sé, degli altri esseri umani e degli esseri viventi non umani.

Parole chiave: *pensare insieme; la casa e l'abitare; dialogo; differenze e somiglianze*.

For an Ecological and Intercultural Thought Education in Primary School. Discussing together with Philosophical Practices

Abstract

This paper describes a survey path made with primary school students. The research wanted to investigate what children think about the environment they live in and which are their relations and caring actions in it. Ecologic education and intercultural pedagogy are the theoretical frames of reference used to analyse the verbal interactions merged in group discussions. Discussions were carried out through the Philosophy for Children approach. The house with its rules is the environment most frequently referred to by the children: it's described as a safe space that provides protection, a known space that allows them to take care of themselves, other human beings and non-human living beings.

Keywords: *ecological thought education; intercultural thought education; primary school; philosophical practices of communities.*

* L'articolo è frutto di una elaborazione comune tra le autrici, tuttavia i paragrafi sono così attribuiti: Ivana Bolognesi paragrafi 1 e 6; Mariangela Scarpini paragrafi 3 e 4; Chiara Bianchini paragrafi 2 e 5.

** Università degli Studi di Parma.
*** Studiosa indipendente.
**** Università degli Studi di Bologna.

Civitas educationis, a. XV, n. 1, giugno 2026 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222334332 • DOI: 10.7413/2281-9568169
© 2026 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. Educare a un pensiero ecologico e interculturale: alcune premesse teoriche

Pensare insieme può costituire un elemento di educazione ecologica-interculturale?

Quale significato attribuiscono i bambini alla parola *ambiente* e come questo concetto si collega alla loro vita quotidiana?

Questi interrogativi sono stati il nucleo generatore di un percorso di indagine volto a comprendere le idee e i processi di pensiero di un gruppo di alunni di quarta primaria, riguardo al tema dell'ambiente (Demetrio, 2020)[1].

Prima di procedere con la descrizione del percorso, riteniamo necessario fornire alcune premesse teoriche riferite all'educazione ecologica e alla pedagogia interculturale, utilizzate come chiavi di lettura per analizzare e interpretare alcuni degli argomenti emersi nelle discussioni tra i bambini[2].

Per educazione ecologica facciamo riferimento a un'educazione integrale dei soggetti che coltiva un paradigma ecologico-relazionale finalizzando l'azione educativa allo sviluppo di cinque differenti dimensioni come segue: il *pensare*, in modo riflessivo, critico-decostruttivo delle logiche attuali e creativo-costruttivo di nuove; il *conoscere*, consapevole dei propri limiti e assunti paradigmatici; il *sentire*, empatico e allocentrico; l'*etica*, indirizzata alla cura per opera delle virtù; la *politica*, intesa come *agency* responsabile dei soggetti nel proprio contesto di vita (Mortari, 2020).

All'interno dell'educazione ecologica il nostro interesse si è rivolto in particolare al concetto di cura che si concretizza in pensieri e azioni intenzionali e fortemente situazionali volti a "creare le condizioni necessarie a preservare, promuovere la vita verso la sua piena realizzazione" (Mortari, 2020: 146). La cura diventa così un modo di essere che prende forma nella relazione e che assume connotati di reciprocità, in quanto prevede la realizzazione tanto del curato quanto del curante, delegittimando rapporti subalterni (*Ibidem*). Il *pensiero ecologizzante* (Morin, 2000) e l'orizzonte etico della cura (Mortari, 2020), infatti, situano ogni fenomeno in una relazione di inseparabilità con il proprio ambiente e, alla stregua dell'orizzonte etico democratico deweyano (Striano, 2016), riconoscono un valore non quantificabile né comparabile – e perciò nemmeno gerarchizzabile aprioristicamente – sia all'intero sistema, sia a ciascun suo componente, proprio per il loro essere manifestazione di qualcosa di insostituibile.

In altre parole, focalizzare la nostra attenzione sull'aspetto della cura di sé e degli altri (individui, animali e ambiente) permette di assumere un

1 Per ambiente intendiamo uno spazio fisico costituito dalla presenza e dall'interazione di elementi viventi e non viventi (in tutte le sue declinazioni fisiche, chimiche, biologiche, culturali, ecc.) che svolge un ruolo fondamentale per la vita e il benessere di tutti (cfr. https://www.treccani.it/vocabolario/ambiente/ consultato in data 29 giugno 2025).

2 Nel testo, quando possibile, sono utilizzati entrambi i generi, maschile e femminile (bambini e bambine); quando la costruzione della frase non rende possibile questa differenziazione, è usato il plurale maschile sovraesteso per riferirsi al gruppo misto.

punto di vista privilegiato nell'osservazione del mondo che ci circonda, dei pensieri che condividiamo con gli altri e dei progetti che portiamo avanti a scuola e nella vita quotidiana.

La dimensione relazionale del paradigma ecologico è condivisa dalla pedagogia interculturale, che pone al centro della propria riflessione la costruzione di rapporti rispettosi e consapevoli tra diversi soggetti, culture e ambienti, valorizzando il riconoscimento delle reciproche differenze e somiglianze identitarie, anche attraverso il dialogo (Portera, 2022). Per entrambi gli approcci, le differenze (personali, sociali, culturali, ecc.), unitamente alle somiglianze, sono considerate una risorsa e la cura delle relazioni umane ed ecologiche un aspetto indispensabile alla costruzione di un dialogo tra tutte le parti coinvolte, principio educativo fondante qualsiasi tipo di confronto e di pratica (Bolognesi *et al.*, 2023).

Il paradigma ecologico-relazionale e la pedagogia interculturale sono entrambi orientati a costruire una società più equa, capace di ascoltare le voci di tutti i soggetti, di riconoscere e integrare tra loro le diverse visioni culturali di ambiente, appartenenti all'individuo ma anche alle comunità locali (Ingold, 2016). Una società, quindi, che si prende cura di ciascuno e che riconosce la questione ambientale come aspetto cruciale che riguarda tutti, anche se non colpisce tutti allo stesso modo.

Ciò richiede di agire consapevolmente e responsabilmente e di saper elaborare soluzioni alternative. In quest'ottica, le due prospettive condividono anche l'attenzione a promuovere un *buon pensiero*[3]: il paradigma ecologico richiamando la necessità di considerare tutte le relazioni implicate (Mortari, 2020); lo sguardo interculturale decostruendo uniformità di pensiero, stereotipi e pregiudizi (Bolognesi & Lorenzini, 2017).

Saper pensare si pone quindi come un obiettivo educativo fondamentale allo "sviluppo armonico e integrale della persona" (MIUR, 2012: 13), comprendendo capacità argomentative, euristiche e critiche che costituiscono "aspetti fondanti la crescita e la formazione globale e integrata di tutti e di ciascuno" (Scarpini, 2017: 5).

2. Studi e ricerche: lo stato dell'arte

Per promuovere uno *sviluppo sostenibile* (WECD, 1987), la riflessione pedagogica sottolinea la necessità di educare a pensare e agire secondo paradigmi che siano sia ecologici sia interculturali (Panarello, 2012; Fiorucci, 2018; Santerini, 2018; Salomone, 2019).

3 Per *buon pensiero* facciamo riferimento a un modo di pensare aperto, consapevole dell'esistenza e dell'utilizzo di stereotipi e pregiudizi, critico, complesso e riflessivo (Morin, 2000; Contini, 2014). Un processo capace, perciò, sia di decostruire sia di generare, in accordo a criteri e parametri che considerano anche la dimensione etico-valoriale (Mortari, 2020; Lipman, 2005).

L'interrelazione tra le due dimensioni viene presentata come possibile soluzione *inattuale* (Bertin, 1977) per affrontare la complessità caratterizzante la convivenza tra minoranze e maggioranza nelle odierne società multiculturali, in cui di frequente emergono rappresentazioni diverse dell'idea di ambiente e si riscontrano iniquità nell'uso (e abuso) delle sue risorse da parte degli esseri umani, talvolta nascoste dietro intenti apparentemente ecologici (Lara, 2017; Fairhead *et al.*, 2018; Milne & Mahanty, 2019).

Il tema del confronto culturale diventa sempre più stringente in presenza di flussi migratori che prendono origine anche da problemi di tipo ambientale, dovuti alla scarsità delle risorse e a fattori naturali e sociali ostili (Mastrojeni & Pasini, 2020). Il *background* dei migranti può, in alcuni di questi casi, condizionare negativamente il loro inserimento e causare difficoltà nelle nuove relazioni anche relativamente alla cultura ambientale presente nel paese di accoglienza.

Lo sviluppo di competenze comunicative interculturali e l'attenzione a favorire un'integrazione sostenibile e partecipata costituiscono per questo finalità condivise dai paradigmi educativi interculturale e ecologico-ambientale (Persi, 2019).

Tuttavia, pochi studi riguardano le modalità di integrazione dei due approcci per conseguire apprendimenti non solo contenutistici. Infatti, nonostante la conferma dell'influenza della dimensione etica nell'orientare scelte e comportamenti (Patuelli *et al.,* 2022), questa è stata per lungo tempo tralasciata dall'educazione ecologica e ambientale (Falchi & Zurru, 2024; Persico *et al.*, 2024) e attualmente non è chiaro come promuovere e valutare gli apprendimenti relativi a essa (Mortari, 2009).

Constatando tale mancanza, in ambito italiano sono stati realizzati alcuni progetti volti a promuovere l'educazione etica della cura (Mortari, 2019; Bruno, 2020). Da essi emerge nuovamente il valore di un percorso che integri elementi caratterizzanti entrambi gli approcci: in linea con l'educazione ecologica teorizzata da Luigina Mortari (2020), i risultati dei progetti suggeriscono che un'educazione al pensiero complesso attento alle questioni ecologiche e interculturali trova spazio quando le due proposte del pensare e dell'esperire si integrano in contesti educativi sia individuali che di dialogo, in cui l'etica della cura viene problematizzata, agìta e vissuta.

In relazione alla promozione di un'integrazione interculturale partecipata e sostenibile, risultano pertinenti gli studi riguardanti le pratiche volte a sviluppare *civic engagement*: "un agire capace di dare forma al bene comune" (Mortari *et al.*, 2021: 10), prendendosi carico della società e sentendosi con-partecipi di un progetto condiviso connotato da un'anima solidale. Esso coinvolge quindi direttamente la dimensione etico-valoriale, ponendosi come obiettivo lo sviluppo di una cittadinanza attiva, responsabile e consapevole, fortemente radicata nel contesto e capace di dialogare con esso secondo un approccio al contempo ecologico e interculturale votato all'orizzonte della cura.

Nonostante non siano ancora presenti sufficienti processi di valutazione di tali progetti, è possibile estrapolare tre elementi ricorsivi che si distinguono per efficacia: promozione di competenze cognitive collegate al pensiero critico, con particolare riferimento a quelle di *problem solving* e riflessive; integrazione di metodologie esperienziali e dialogiche prevedendo sia un'attivazione diretta dello studente, sia momenti dedicati a riflessione e confronto intra- e interpersonale; coinvolgimento della comunità locale (*Ibidem*).

L'impatto positivo di una progettazione partecipata (Birbes, 2006), riscontrato anche nelle ricerche del *Center for ecoliteracy* (Goleman *et al.*, 2017), conferma il valore del dialogo e dello scambio di matrice interculturale per la riuscita delle iniziative ecologiche.

Le ricerche individuate, nonostante siano insufficienti per delineare modalità certamente valide di un'educazione ecologica-interculturale, suggeriscono che esperienze di dialogo, riflessione e educazione al pensiero siano efficaci per perseguire le sue finalità.

3. Porsi domande e pensare insieme

In relazione a quanto sostenuto, riteniamo coerente dedicare particolare attenzione alla costruzione di un pensiero che approfondisce i temi di discussione a partire dalle domande; domande che servono per *andare in profondità* (Dewey, 2019), che sono poste prima di tutto a sé stessi, in riferimento sia ai propri prodotti (i pensieri), sia al proprio agire (le categorie cognitive attraverso cui si pensa), coltivando l'arte del *dubitare domandando* (Carofiglio, 2020).

Per la pedagogia interculturale il pensiero che dubita prende origine da un ascolto il più possibile autentico, attento alle parole e ai gesti dell'altro (non verbale), in cui il giudizio è sospeso (Bolognesi, 2022).

Il paradigma ecologico, da parte sua, richiede che i processi di indagine avvengano attraverso la formulazione di narrazioni sempre diverse e, idealmente, sempre più conformi alla realtà stessa, immergendovisi completamente con una disposizione *allocentrica*, intesa come la "capacità della mente di concentrarsi completamente sull'altro da sé" (Mortari, 2020: 52).

La conoscenza che deriva dal metodo di ricerca condiviso dai due paradigmi si configura come situazionale, aperta e dinamica: caratteristiche necessarie a leggere e affrontare la società attuale. Essa è favorita da alcune specifiche capacità: elaborazione di una pluralità di interpretazioni anche in riferimento alla stessa esperienza; consapevolezza dei propri stereotipi e paradigmi di riferimento; ricerca di parole e significati il più possibile condivisi. La possibilità di pensare, e di farlo insieme, anche all'interno di un dialogo, può sostenere l'acquisizione di tali capacità: rendere conto delle proprie ragioni implica infatti un preliminare pensare ai propri pensieri, indagarli per conoscerli e valutarli, in autonomia prima e con gli altri poi (Scarpini, 2017). Se, infatti, è imprescindibile che si osservi sempre con il

proprio personale sguardo, è anche possibile, per l'osservatore, prendere consapevolezza di questa sua visione indossando *occhiali* differenti, che lo aiutino a mantenere quella *giusta distanza* necessaria per l'argomentazione e la formulazione di successive domande (Contini, 2014).

Discutere dei propri pensieri fornisce un'occasione per indagare assunti e paradigmi sottostanti, prendendo consapevolezza di essi e problematizzandoli:

> […] permette il riconoscimento della reciprocità nelle relazioni intersoggettive (e l'intensità dei vissuti affettivi ed emozionali implicati in queste relazioni), l'attenzione allo scambio comunicativo, la valorizzazione della personalità individuale, la condivisione di codici, obiettivi, responsabilità comuni, l'accesso al significato e l'incontro ermeneutico con l'altro e con il suo pensare, operare, essere nel mondo. (Striano, 1999: 62)

4. Discutere a scuola: aspetti teorici e metodologici di un percorso di ricerca in ambito ecologico e interculturale

La domanda di ricerca di questa indagine, di natura per lo più esplorativa, è volta a rilevare, attraverso i pensieri dei bambini, in che modo e rispetto a quali aspetti il dialogo può promuovere un'educazione al pensare di tipo ecologico-interculturale.

A partire da questo interrogativo, è stata scelta come metodologia la *Philosophy for Children* (da ora P4C) che condivide con i paradigmi interculturale ed ecologico la finalità di educare alla democrazia, grazie alla pratica del pensiero complesso all'interno di un contesto dialogico (Lipman, 2005; Santi & Oliverio, 2012). Quest'ultimo si connota come una Comunità di Ricerca (da ora CdR): un gruppo di bambini che si incontra con regolarità per discutere su svariati argomenti di loro interesse, diventando la *struttura pensante* necessaria alla creazione di un processo che mira a un dialogo fondato sull'argomentazione (Santi, 2006).

Il principio educativo del dialogo, inteso come un'interazione verbale intenzionale volta alla costruzione di significati condivisi, rappresenta la dimensione fondante del paradigma interculturale, che viene tradotto in pratica durante lo svolgimento delle discussioni: esso sviluppa una struttura argomentativa tra i partecipanti alla discussione che integra tra loro il contributo di tutti gli interlocutori coinvolti, diventando un luogo di apprendimento grazie alla formulazione di un pensiero-discorso (Lipman, 2005; Pontecorvo *et al.*, 2007).

Dialogare nella CdR richiede inoltre che l'argomentazione sia condotta dalla logica, ossia che ogni affermazione venga esplicitamente motivata: i partecipanti esprimono le proprie idee fornendone le ragioni (caratteristica della buona conversazione); ascoltano con rispetto le posizioni altrui cercando di mediare tra queste e le proprie che vengono, per tal fine, problematizzate (peculiarità della discussione); collaborano in un percorso

di ricerca comune connotato da uno stile filosofico (Cosentino, 2017). Il facilitatore è garante di questa coerenza argomentativa e ha il compito di evidenziare eventuali fallacie attraverso la riformulazione delle domande, la conduzione della discussione e l'ascolto attivo (Scarpini, 2023).

Analizzare i processi e i prodotti della CdR permette di prendere in esame l'intera esperienza di costruzione del pensiero e la conoscenza che ne deriva, i cui tratti di ecologicità e interculturalità possono essere individuati indipendentemente dalla tematica affrontata.

In accordo con Timothy Morton (2018) e con la teoria della mente ecologica (Bateson, 1987), si ritiene infatti inopportuno giudicare alcuni pensieri come *ecologici* e altri come *non ecologici*, poiché anche quelli che non si curano volontariamente dell'altro-da-sé nascono all'interno di una relazione comprendente ciascun essere (anche non vivente). Essi sono perciò, in tal senso, ecologici, nonché espressione e parte di tale relazione.

Considerando il concetto di *ecologico* anche come categoria che connota la qualità delle relazioni ontologiche presenti, è possibile altresì riconoscere che non tutti i pensieri si equivalgono, né sono riconducibili a un uguale livello di consapevolezza ecologica (Mortari, 2020).

In quest'ottica sono state analizzate le discussioni di un percorso di P4C[4], senza che questo fosse intenzionalmente focalizzato su contenuti di tipo ecologico o interculturale.

Le discussioni sono state audio-registrate, trascritte e analizzate[5] utilizzando alcuni criteri di interpretazione enucleati in riferimento ai paradigmi ecologico e interculturale.

Rispetto al *paradigma ecologico,* come anticipato, facciamo riferimento alla relazione che il bambino ha con il mondo intorno a sé e alla sua *coscienza ecologica* (Mortari, 2020); un rapporto costituito dal suo sguardo sui tanti contesti in cui vive, dalle relazioni in essi presenti e dalle sue esperienze e consapevolezze, che sono espresse nelle discussioni in forma di domande e pensieri. In altre parole, una dimensione che interseca tutta la vita del bambino in relazione a sé stesso, agli altri esseri umani e all'ambiente esterno costituito da esseri viventi e non viventi.

4 Le sessioni di P4C sono incontri di circa 1h in cui, a partire dalla lettura di un brano narrativo (*pretesto*), viene identificata una domanda da indagare tra quelle formulate dai bambini e dalle bambine del gruppo. Le discussioni, tutte audio-registrate, appartengono a un percorso di cinque incontri, realizzato nell'anno scolastico 2023/24 in una classe quarta di 19 alunni nell'Istituto Comprensivo "Maria Montessori" di Chiaravalle (AN) dalla facilitatrice (*Teacher Expert* di P4C) Mariangela Scarpini e analizzato da Chiara Bianchini.

5 La trascrizione delle registrazioni audio è stata effettuata seguendo alcune indicazioni estrapolate dal sistema ideato da Gail Jefferson (1985), riportato in appendice. Le trascrizioni delle discussioni sono state considerate nella loro interezza, con lo scopo di individuare al loro interno aspetti riferiti al paradigma ecologico e a quello interculturale. L'analisi applicata alle trascrizioni fa riferimento all'approccio dell'analisi del discorso che considera le interazioni sociali strettamente connesse ai processi cognitivi dei parlanti coinvolti. Tali processi prendono corpo nei collegamenti che gli attori creano attraverso la comunicazione verbale, non verbale e paraverbale (Mantovani, 2008).

Il *paradigma interculturale* si manifesta nella formazione di processi cognitivi e relazionali che si generano in ogni soggetto e nel gruppo ogni qualvolta vengono riconosciute differenze e somiglianze dei punti di vista sugli argomenti trattati.

A partire dai paradigmi ecologico e interculturale di riferimento, sono stati identificati i seguenti criteri attraverso cui sono state analizzate le discussioni: individuazione di argomenti riferiti agli ambienti e alle relazioni vissute o narrate dai bambini (coscienza ecologica); analisi di pensieri e discorsi co-costruiti insieme ai compagni e alla facilitatrice riguardanti la cura (paradigma ecologico della cura); riconoscimento di differenze e somiglianze nelle argomentazioni discusse (principio teorico e dialogico dell'approccio interculturale).

5. Casa, leoni e savana: cosa pensano i bambini

Di seguito sono riportati alcuni estratti appartenenti alla quarta sessione del percorso, realizzata a partire dalla lettura di un testo-pretesto scritto da Lipman (1999)[6].

Tra le domande formulate dalla CdR, quella scelta e indagata è stata la seguente: perché alcuni esseri viventi non hanno una casa?

Ciascun estratto è numerato, identificato da un titolo e contestualizzato. Segue una breve analisi degli interventi integrata a un commento che ne giustifica la scelta, evidenziando i collegamenti agli approcci teorici considerati.

Estratto n.1. La casa è un posto dove vivere

La discussione del gruppo è volta a comprendere quali persone e animali hanno una casa[7].

1.	Facilitatrice	avete detto che i senzatetto non hanno una casa ehm (…) chi non è d'accordo? allora faccio un'affermazione (…) i leoni non hanno una casa [chi è d'accordo?
2.	Pietro	[io
3.	Stefano	No
4.	Facilitatrice	in che senso i leoni non hanno una casa?
5.	Bryan	una casa nel [senso
6.	Carlo	[che
7.	Bryan	un posto dove vivere
8.	Facilitatrice	non hanno un posto dove vivere? una casa è un posto dove vivere? ((turni omessi: gli alunni esprimono accordo))

6 Il pretesto, tratto da *Kio e Gus* (capitolo 6, episodio 4), descrive le modalità con cui l'essere umano e gli animali trovano rifugio nell'ambiente.

7 Tutti i nomi del bambini sono di fantasia

9.	Facilitatrice	un posto dove vivere in che senso è un posto dove vivere? ((scrive alla lavagna)) noi adesso siamo in un posto stia- io sto vivendo in questo momento e sono un essere vivente viva e sono qui
10.	Damiano	è un posto [sicuro
11.	Emiliano	[in cui stai bene
12.	Facilitatrice	questo per me è un posto in cui sto vivendo e sto bene
13.	Fabiola	quindi gli uomini hanno una casa
14.	Facilitatrice	no no no io me lo domando adesso questa è una casa?
15.	Giovanna	No
16.	Lucia	No
17.	Facilitatrice	no che cosa fa la differenza tra la casa e la scuola?
18.	Leonardo	eh che
19.	Ginevra	che a casa (…) puoi fare tutto quello che vuoi

L'estratto inizia a cura della facilitatrice che, ricapitolando gli interventi precedenti, rilancia l'affermazione *i leoni non hanno una casa*, sottoponendola in forma di interrogativo (riga 1). Ciò consente di problematizzare l'assunto e far emergere la presenza di punti di vista discordanti (righe 2-3), che richiedono di chiarire il significato di non avere una casa (riga 4). Un alunno esprime quindi la propria idea di casa, definendola *un posto dove vivere* (riga 7). La facilitatrice riprende a eco l'intervento e evidenzia come questa definizione vada chiarita perché non discrimina adeguatamente casa e scuola. I contributi successivi arricchiscono la definizione di casa: è un posto sicuro (riga 10) e *in cui stai bene* (riga 11). Si nota come la parola *posto* utilizzata dalla facilitatrice viene ripresa dai bambini, sostenendo il loro processo di co-costruzione di pensiero.

Fabiola utilizza la definizione di casa elaborata dalla CdR per giungere a una nuova conclusione: *quindi gli uomini hanno una casa* (riga 13).

Il successivo intervento della facilitatrice mette nuovamente in dubbio la correttezza della definizione condivisa, che presenta il limite della precedente (riga 14). I bambini sostengono che la scuola non è una casa (righe 15-16) e, alla richiesta di definire le differenze tra i due ambienti (riga 18), Ginevra risponde che *a casa puoi fare tutto quello che vuoi* (riga 19).

Secondo ciò che emerge dal dialogo, la casa è percepita dalla maggior parte degli alunni come ambiente sicuro e familiare: un luogo in cui vivere, essere protetti e stare bene. Dalla costruzione del pensiero-discorso del gruppo possiamo ritenere che i bambini siano consapevoli della differenza tra casa e scuola, nonostante fatichino a definirla verbalmente. Tra le risposte elaborate, l'unica capace di discriminarle sembra essere quella che integra la dimensione etico-morale, evidenziando una postura forse non aderente a quella della cura.

Un'altra lettura, invece, potrebbe collegare il fare ciò che si vuole, come afferma Ginevra, alla libertà che ogni bambino sente quando si tro-

va all'interno della propria casa, dove l'ambiente e le regole sono meno strutturati rispetto a quelli scolastici.

Il pensare insieme nella CdR si è costituito come pratica dialogica e di presa di coscienza: ha permesso sia di rendere esplicite le personali concettualizzazioni di casa dei bambini, sia di farle evolvere per costruirne una comune condivisa e arricchita dagli apporti dei singoli. Inoltre, ciò ha dato la possibilità a ciascuno di valutare – e eventualmente modificare – le proprie posizioni iniziali, tenendo in considerazione più dimensioni e seguendo un rigore logico-critico e riflessivo.

Estratto n.2. Se la savana non ci fosse, non ci sarebbero i leoni

Il passo è parte di un discorso volto a indagare se i leoni abbiano o meno una casa. Nei turni antecedenti gli alunni elencano alcuni posti in cui i leoni *stanno*, constatando che *sono posti diversi* da quelli in cui invece *stanno* loro, come esseri umani.

1.	Facilitatrice	se hanno tutta la savana vuol dire che non hanno una casa?
2.	Simon	no ce l'hanno
3.	Facilitatrice	ce l'hanno?
4.	Simon	perché loro vivono lì
5.	Facilitatrice	loro vivono lì (…) e se la savana non ci fosse?
6.	Andrea	Oddio
7.	Barbara	Ehm
8.	Chiara	non ci sarebbero i leoni
9.	Simon	si potrebbero adattare a un altro posto [potrebbero cercarne
10.	Facilitatrice	[mh mh
11.	Simon	un altro
12.	Facilitatrice	potrebb- come fanno a cercarne un altro?
13.	Trinity	Eh
		(5)
14.	Trinity	si spostano
15.	Simon	Spostandosi
16.	Elisa	divenendo diventando nomadi

La facilitatrice chiede se avere tutta la savana implichi non avere una casa (riga 1). Simon si dimostra contrario (riga 2), motivando la sua posizione attraverso una definizione di casa differente rispetto a quella elaborata in precedenza dalla CdR: i leoni hanno una casa *perché loro vivono lì* (riga 4). Successivamente la facilitatrice invita a riflettere su un ipotetico scenario in cui la savana non c'è più (riga 5). Ciò suscita dapprima stupore e riflessione (righe 6-7). Le risposte che seguono sono di grande rilevanza ecologica, evidenziando la consapevolezza di un legame molto forte tra abitanti e ambiente in cui vivono. Tutte le conseguenze ipotizzate qualo-

ra quest'ultimo scomparisse, infatti, comportano cambiamenti sostanziali nelle vite dei leoni: adattarsi a un altro posto, cercandolo e diventando nomadi (righe 9, 11, 14-16).

Questo estratto apre a una pluralità di osservazioni rivolte non solo a luoghi lontani e animali selvaggi, ma anche a capacità biologiche e culturali peculiari dell'essere umano, come saper costruire case e luoghi di riparo, usanza diversa da quella degli animali che, invece, scelgono come riparo luoghi nascosti oppure semplici giacigli. La casa umana diventa uno snodo concettuale rilevante per comprendere l'ambiente e la sua cura, ma anche l'evoluzione culturale di ogni gruppo umano; la casa rappresenta un luogo in cui ogni essere umano ritorna regolarmente, è un "luogo di massima sicurezza" (Heidegger, 1997, in Ingold, 2016: 18), come descritto precedentemente dal comune sentire degli stessi bambini.

Estratto n.3. La casa è un posto sicuro

Questo estratto riprende, in seguito ad alcune digressioni, la precedente ricerca di una definizione condivisa di casa.

1.	Facilitatrice	(…) quindi una casa è un posto dove vivere dicevamo
2.	Ginevra	è un posto dove sei sicuro
3.	Facilitatrice	è un posto dove sei sicuro [ci vivi
4.	Bruno	[è un posto sicuro
5.	Facilitatrice	sei sicuro qualcuno diceva prima fai quello che ti pare in che senso fai quello che ti pare?
6.	Ryan	eh non proprio [ci sono delle ro
7.	Facilitatrice	[non proprio
8.	Ryan	delle regole
9.	Facilitatrice	ci sono delle regole anche nella casa dici?
10.	Isabella	Sì
11.	Ryan	sì perché non è che puoi distruggere tutto

Gli alunni vengono guidati a ricapitolare gli elementi caratterizzanti il concetto di casa individuati precedentemente (righe 1-4). Per ultimo viene richiamato dalla facilitatrice l'elemento delle regole non ancora problematizzato, chiedendo di chiarirlo (riga 5). Ryan esprime il suo parere parzialmente discordante (riga 6), motivandolo (riga 8) e riconoscendo che *non è che puoi distruggere tutto* (riga 11).

Anche in questo caso, il dialogo nella CdR permette al pensiero di evolvere, dopo averlo conosciuto e arricchito, integrando le dimensioni critica e etica. In questo caso, l'orizzonte etico delineato risulta coerente con quello della cura, a differenza di quanto accaduto nella discussione dell'estratto n.1.

Estratto n.4. La casa è un posto condiviso con altri

Questo estratto, immediatamente successivo al precedente, riporta una riflessione sulla necessità di condividere le regole tra abitanti dello stesso luogo, facendo emergere anche alcune posizioni dei bambini in relazione alle capacità cognitive di altri esseri viventi.

1.	Ryan	quindi lo devo dire al mio cane però
2.	Facilitatrice	AL TUO CANE?
3.	Ryan	Sì
4.	Facilitatrice	eh non ha capito il tuo cane [questa cosa della casa
5.	Ryan	[eh no
6.	Facilitatrice	okay e
7.	Ryan	si è mangiato il muro
8.	Facilitatrice	MA COM'HA FATTO A MANGIARSI IL MURO? [tra l'altro è v- ceh è verticale
9.	Simon	[certo perché è un cane non capisc- non capisce niente
10.	Facilitatrice	davvero secondo te un cane non capisce niente?
11.	Ryan	no capisce
12.	Simon	No
13-18.		*((turni omessi: gli alunni si confrontano))*
19.	Ryan	è vero io io se gli faccio così mi dà la zampa
20.	Facilitatrice	quindi [alcune cose
21.	Ryan	[tipo per dargli il cibo si mette seduto e poi aspetta che gli devo dare il via

L'*incipit* dell'estratto evidenzia la consapevolezza di Ryan della necessità di condividere le regole dell'ambiente in cui vive con il proprio cane (righe 1-7), a evidenziare come la vita del singolo sia influenzata anche dai comportamenti dei suoi co-abitanti.

Le regole possono rappresentare da un lato un limite al comportamento (non rovinare gli oggetti, riordinarli, pulirli, ecc), ma dall'altro costituiscono anche un modo per prendersi cura delle cose (saperle usare in modo appropriato, condividerle, rispettare chi le possiede, ecc.). In questo senso, le regole rappresentano dei criteri condivisi dagli abitanti della casa (o della scuola) che stabiliscono il legame con lo spazio e con gli altri, ma anche con sé stessi.

Questa riflessione, supportata dalla facilitatrice che dimostra interesse e chiede delucidazioni sempre più precise (righe 2, 4 e 8), presenta grande valore per i paradigmi ecologico e interculturale, in relazione allo sviluppo di comportamenti di cura: evidenzia consapevolezza delle relazioni che ciascuno intrattiene con i sistemi di cui è parte e riconosce la necessità di parlare delle regole, condividendole al fine di non distruggere l'ambiente in cui si vive.

Le richieste di delucidazione sollecitano anche l'intervento di Simon che porta all'interno del dialogo una nuova prospettiva, motivando il comportamento del cane attraverso quello che il bambino considera un suo tratto ontologico: l'animale ha mangiato il muro *perché è un cane*, quindi *non capisce niente* (riga 9). Questa evoluzione permette di riflettere su un altro aspetto ecologico e interculturale rilevante. La svalutazione delle capacità cognitive del cane, infatti, presenta le caratteristiche del pregiudizio, in quanto è un giudizio formulato a priori sulla base di una caratteristica ontologica (essere un cane).

La facilitatrice chiede conferma di questa convinzione (riga 10), invitando Simon a prendere consapevolezza di ciò che ha detto. Ciò stimola inoltre l'intervento di Ryan, che si dimostra in disaccordo (riga 11), facendo nascere un confronto tra i compagni (righe 13-18). Il bambino, che conosce il proprio cane e ha condiviso esperienze con lui, supporta la propria tesi con due esempi: l'animale dà la zampa su richiesta (riga 19) e aspetta il via per iniziare a mangiare (riga 21).

La differenza di valutazione dei bambini è coerente con l'invito alla conoscenza dell'altro-da-sé attraverso il suo ascolto autentico e allocentrico e la momentanea sospensione del giudizio: ciò che non conosciamo rischia di caricarsi di pregiudizi errati o immotivati, derivanti da stereotipi diffusi socialmente o costruiti sulla base di esperienze personali pregresse (Caronia & Bolognesi, 2015).

6. Conclusioni

Nelle discussioni analizzate, emergono le esperienze dei bambini e i loro pensieri sull'ambiente e la sua cura e ciò è rilevante per due principali aspetti. Il primo riguarda un certo grado di familiarità che gli alunni mostrano nel discutere i vari argomenti emersi (la casa con le sue regole, i cani, i leoni e il loro essere nomadi). Il secondo conferma il peso attribuito alle esperienze e conoscenze pregresse nei processi di significazione e costruzione di conoscenza che caratterizzano le discussioni in gruppi e i processi di apprendimento a esse collegate (Dewey, 2014). Questo tipo di apprendimento, che nasce dalla costruzione di un pensiero-discorso (Pontecorvo, 2007), avviene in relazione alla presenza di diversi fattori: la necessità di fornire argomentazioni e di rendere più chiara la propria posizione; la conoscenza di caratteristiche e esperienze dell'altro che stimola la presa di coscienza del proprio essere in accordo o disaccordo; la condivisione di interpretazioni differenti di vissuti simili; il tentativo di costruire definizioni e significati condivisi di uno stesso concetto esperito in maniera diversa da ciascuno. Tutti aspetti che rendono possibile l'emersione del dialogo, che possiamo definire interculturale, poiché caratterizzato da intenzionalità e dallo scopo di costruire significati condivisi come, per esempio, che cosa è una casa e quali sono le regole per abitarla e per convivere con gli altri.

A nostro avviso, non è un caso che il discorso dei bambini si sia sviluppato proprio intorno alla casa, poiché questo ambiente domestico è comune all'esperienza di tutti e rappresenta "un sistema di allocazione di spazi, tempi e risorse orientato a credenze, un luogo di continue (micro) decisioni e quindi un luogo prima di tutto e segnatamente morale (…)" (Caronia, 2024: 24). E non è un caso, quindi, che i bambini parlino di regole, poiché la casa rappresenta quel luogo privato in cui un insieme di vincoli emergono nello svolgersi della vita quotidiana: regole che dettano i rapporti tra i suoi abitanti, il modo di prendersi cura di sé stessi, degli altri e degli animali in essa presenti.

> La casa è quindi e al tempo stesso un luogo intriso di cultura e organizzato secondo canoni sociali e un luogo profondamente vissuto come unico e proprio: uno dei luoghi sociali in cui il noi e l'io, l'orizzonte intersoggettivo e l'esperienza soggettiva si incontrano e si costruiscono mutualmente (Ibid.: 30).

Discutere su che cosa è una casa e sulle sue regole può sostenere la generazione di un pensiero ecologico che si rivolge all'ambiente e alla sua cura: le idee che riguardano la casa, in particolare la propria, potrebbero essere facilmente trasferibili all'ecosistema in quanto ambiente di vita.

In questo senso, risulta degna di nota la presenza di idee talvolta molto distanti, sia in relazione all'ontologia della casa, sia rispetto alla dimensione etico-morale che la riguarda. Non è infatti privo di conseguenze pratiche assumere che la casa è il posto in cui il proprietario possa fare tutto ciò che vuole, anche inteso come libertà e senso di protezione del soggetto, (estratto n.1, riga 19) oppure che, invece, al suo interno *non è che puoi distruggere tutto* (estratto n.3, riga 11).

L'idea di casa co-costruita dalla comunità, precedentemente presentata, propende più verso la presenza di una regolamentazione dei comportamenti, definita sul rispetto e sulla condivisione con gli altri co-abitanti, compresi gli animali domestici (estratto n.4), risultando quindi più ecologicamente orientata alla cura rispetto a quella presentata da alcuni singoli alunni all'inizio della discussione.

La connessione concettuale casa-ambiente permette una loro sovrapposizione nell'estratto n.2, dove emergono interessanti riflessioni in merito ai legami presenti tra gli abitanti e l'ambiente, evidenziati dalle ipotesi formulate in relazione al destino dei leoni rispetto all'immaginaria scomparsa della savana-casa. Tutte le ipotesi sottendono un'elevata rilevanza di questo legame, tanto che l'eliminazione della casa-ambiente presuppone in tutti gli scenari un cambiamento di entità significativa per i leoni: da un necessario sforzo di adattamento, a uno spostamento volto alla ricerca di posti alternativi; fino allo scenario più radicale, che ne vede la scomparsa.

Un'ulteriore considerazione riguarda il fatto che la connessione casa-ambiente non è inusuale nel linguaggio quotidiano, in cui spesso vengono accostati metaforicamente ambienti socialmente condivisi e case dei

singoli. Risulta importante riflettere sull'utilizzo di sinonimi e metafore, condividendo prima i significati che con essi si intendono veicolare. Anche nell'educazione ambientale, infatti, si invita a considerare la Terra come la casa di tutti, per promuovere lo sviluppo di affetto e di rispetto, nei confronti sia degli altri esseri viventi sia dell'ambiente in generale. Se però questo invito viene rivolto a chi considera la casa come il posto in cui si è legittimati a fare qualsiasi cosa, in senso distruttivo, allora esso diventa veicolo delle logiche utilitaristiche e di consumo che l'educazione in generale, tanto più quella ecologica-interculturale, si propone invece di decostruire (Zavalloni, 2012). La prospettiva cambia quando la casa diventa un luogo fisico e affettivo in cui tutti i suoi abitanti contribuiscono a plasmarne la forma: riparandola, decorandola o modificandola in base alla necessità, mantenendola in ordine e rispettando i reciproci spazi. Da qui possiamo inferire che la distinzione tra una casa e, per esempio, un albero non è assoluta ma relativa. Infatti, entrambi sono organismi *viventi*:

> […] come gli alberi esse hanno storie di vita, che consistono nel dispiegamento delle loro relazioni con le componenti umane e non umane dei loro ambienti. Nella misura in cui prevale la componente umana, le caratteristiche dell'ambiente sembreranno più costruite; nella misura in cui prevale la componente non umana, lo sembreranno meno (Ingold, 2016: 138).

Di seguito presentiamo alcune preliminari considerazioni rispetto alla relazione tra la pratica educativa utilizzata e ciò che emerge nelle discussioni in relazione alle posture epistemiche, ai processi di pensiero e ai pensieri.

Riteniamo che la pratica filosofica rappresenti un valido approccio teorico/metodologico per favorire l'educazione ecologica-interculturale nelle sue dimensioni del conoscere, del pensare e dell'etica. Rispetto al piano del conoscere e del pensare le sessioni costituiscono infatti un contesto in cui fare esperienza di riflessione, argomentazione e dialogo interculturale, con lo scopo di costruire un tipo di conoscenza aperta e condivisa, comprendente diverse dimensioni. Per quanto concerne l'etica, l'aspetto dialogico risulta fondante al fine di far emergere e problematizzare valori, pratiche e pensieri riguardanti la cura. Inoltre, la CdR costituisce un ambiente in cui esperire la democrazia nel rispetto delle idee degli altri e della valorizzazione dell'apporto di ciascuno.

In particolare, il percorso di P4C analizzato ha costituito un'esperienza di *auto-socio-comprensione* (Mortari, 2020), contribuendo allo sviluppo di elementi di educazione ecologica e interculturale o propedeutici a essa, in particolare relativamente alla capacità di interrogarsi in presenza di differenti stimoli. Ciò è avvenuto sia sotto forma di attenzione e rispetto per l'idea e la persona dell'altro con cui si sta dialogando, sia nella considerazione di parametri etici nella formulazione di giudizi, sia nella scoperta di propri stereotipi e pregiudizi e nella conseguente messa in discussione del proprio punto di vista.

Inoltre, la pratica filosofica ha contribuito allo sviluppo di attitudini epistemiche e di pensiero coerenti con il paradigma ecologico-interculturale: aprirsi alla differenza, coltivare le domande e il dubbio, valutare criticamente idee e pensieri, essere consapevoli dei propri assunti e paradigmi.

L'esistenza di un sentimento di legame e appartenenza nei confronti di qualcosa/qualcuno, più volte descritto nelle sessioni, anche in larga parte sconosciuto, ci spinge inoltre a ipotizzare che questo modo di applicare il dialogo e l'ascolto dei bambini possa aprire a ulteriori possibilità: educare al rispetto e alla curiosità di ciò che non si comprende appieno, che sia essa persona, cultura, realtà o essere vivente; sviluppare un senso di cittadinanza che si nutra di empatia e che diriga le azioni, da quelle quotidiane dei cittadini a quelle politiche; accettare di convivere con l'ignoto e l'incerto, senza pretendere di risolverli in una definizione razionale né per questo disprezzarli.

La ricerca presenta alcuni limiti. I prodotti e i processi di pensiero analizzati sono infatti quelli della comunità e non dei singoli, per cui non è possibile ricavare dati certi su come i processi discorsivi siano stati interiorizzati da ogni bambino e bambina (Pontecorvo *et al.*, 2007). Ciò suggerisce la necessità sia di indagare maggiormente i processi di apprendimento all'interno delle pratiche dialogiche, sia di inserire la pratica filosofica come parte di progetti organici e intenzionalmente educativi, evitando esperienze estemporanee. Inoltre, la figura del facilitatore, e più in generale dell'insegnante, ha la responsabilità di cogliere come gli obiettivi raggiunti nelle discussioni diventino parte dei comportamenti dei bambini coinvolti.

Ulteriori sperimentazioni pedagogico-didattiche sono auspicabili in questo ambito, sia per comprendere maggiormente i processi di apprendimento in gioco, sia per arricchire le proposte scolastiche con intenzionalità e professionalità responsabile, a tutela di qualità e equità educative.

Appendice

Il sistema di trascrizione delle registrazioni audio, ripreso da Gail Jefferson (1985), è stato il seguente:

°ciao°	parole pronunciate sottovoce
CIAO	parole pronunciate a alta voce
(ciao)	parole di dubbia comprensione;
( )	parole non comprensibili;
cia-	parola troncata;
((ciao))	informazioni di contesto fornite dal trascrittore per migliorare la comprensione del dialogo
[ciao	inizio di sovrapposizione tra due o più parlanti;
(…)	pausa breve interna al turno
(5)	pausa misurata in secondi, in questo caso 5 secondi.

Bibliografia

Bateson, G. (1987), *Steps To An Ecology Of Mind: Collected Essays In Anthropology, Psychiatry, Evolution And Epistemology*, Northvale: J. Aronson.

Bertin, G. M. (1977), *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.

Birbes, C. (2006), *Riflessione pedagogica e sostenibilità*, Milano: EduCatt.

Bolognesi, I. (2022), *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*, Milano: FrancoAngeli.

Bolognesi, I., & Lorenzini, S. (2017), *Pedagogia interculturale: pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna: Bononia University Press.

Bolognesi, I., Scarpini, M., & Grasso, L. (2023), "Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria", in *Studium educationis – Rivista semestrale per le professioni educative*, vol. 24, n. 2, pp. 149-158.

Bruno, R.T. (2020), *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*, Milano: Topipittori.

Carofiglio, G. (2020), *Della gentilezza e del coraggio. Breviario di politica e altre cose*, Milano: Feltrinelli.

Caronia, L. (2024), "Pedagogia della vita quotidiana: la casa e l'abitare", in L. Caronia & V. Colla, *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, Milano: Raffaello Cortina.

Caronia, L., & Bolognesi, I. (2015), "Costruire le differenze: immagini di straniero nei contesti educativi", in E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale: Culture, contesti e linguaggi*, Milano: Pearson, pp. 67-100.

Contini, M. (2014), "L'impegno per una resistenza pedagogica: Tra riflessività e deontologia", in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri & A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: FrancoAngeli, pp. 13-45.

Cosentino, A. (2017), "Bambini filosofi", in *Infanzia*, n. 1, pp. 1-8.

Demetrio, D. (2020), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, J. (2019), *Come pensiamo*, Milano: Raffaello Cortina.

Fairhead, J., Leach, M., & Scoones, I. (2012), "Green Grabbing: A New Appropriation of Nature?", in *The Journal of Peasant Studies,* vol. 39, n. 2, pp. 237-261.

Falchi, S., & Zurru, A.L. (2024), "Practices of Environmental Education in Primary School. A Scoping Review", in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, vol. 24, n. 1, pp. 96-115.

Fiorucci, M. (2018), "Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile. Il contributo della pedagogia interculturale", in *Pedagogia Oggi*, vol. 16, n. 1, pp. 115-127.

Goleman, D., Bennet, L., & Barlow, Z. (2017), Coltivare l'intelligenza emotiva: Come educare all'ecologia, Roma: Tlon.

Ingold, T. (2016), *Ecologia della cultura*, Milano: Meltemi.
Jefferson, G. (1985), "An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter", in T. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis,* London: Academic Press, pp. 25-34.
Lara, J.D. (2017), "'This Port Is Killing People'. Sustainability without Justice in the Neo-Keynesian Green City", in *Social Justice and the City,* vol. 108, n. 2, pp. 538-548.
Lipman, M. (1999), *Kio e Gus,* Napoli: Liguori.
Lipman, M. (2005), *Educare al pensiero,* Milano: Vita e pensiero.
Mantovani, G. (2008), *Analisi del discorso e contesto sociale*, Bologna: il Mulino.
Mastrojeni, G., & Pasini, A. (2020), *Effetto serra, effetto guerra. Il clima impazzito, le ondate migratorie, i conflitti. Il riscaldamento globale, i ricchi, i poveri*, Milano: Chiarelettere.
Milne, S. & Mahanty, S. (2019), "Value and Bureaucratic Violence in the Green Economy", in *Geoforum,* vol. 98, pp. 133.143.
MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, reperibile su https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/, consultato il 22 marzo 2025.
Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (a cura di) (2009), *La ricerca per i bambini*, Milano: Mondadori Università.
Mortari, L. (a cura di) (2019), *Melarete. Vol. 2, Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, Milano: Vita e pensiero.
Mortari, L. (2020), *Educazione ecologica*, Roma-Bari: Laterza.
Mortari, L., Pizzato, F. A., Ghirotto, L., & Silva, R. (2021), "Pratiche educative per la promozione del *civic engagement"*, in *Encyclopaideia*, vol. 25, n. 60, pp. 9-24.
Morton, T. (2018), *Noi, esseri ecologici*, Roma-Bari: Laterza.
Nigris, E. (a cura di) (2015), *Pedagogia e didattica interculturale: Culture, contesti e linguaggi*, Milano: Pearson.
Panarello, P. (2012), *Educazione all'intercultura e alla sostenibilità: le politiche dell'Unione europea e dell'UNESCO*, Roma: Carocci.
Patuelli, A., Carungu, J. & Lattanzi, N. (2022), "Drivers and Nuances of Sustainable Development Goals. Transcending Corporate Social Responsibility in Family Firms", in *Journal of Cleaner Production*, vol. 373, n. 1.
Persi, R. (2019), "Intercultura e ambiente: un rapporto complesso", in *Educazione interculturale*, vol. 17, n. 2.
Persico, G., Guerra, M., & Galimberti, A. (2024), *Educare per la biodiversità: Approcci, ricerche e proposte*, Milano: FrancoAngeli.
Pontecorvo, C. (2007), "Interazione sociale e costruzione della conoscenza: Paradigmi a confronto e prospettive di ricerca", in C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zucchermaglio (a cura di), *Discutendo si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola*, II ed., Roma: Carocci, pp. 53-70.
Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (2007), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, II ed., Roma: Carocci.

Portera, A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, Bologna: il Mulino.
Salomone, M. (2019), "Una nuova educazione (ambientale) per le sfide del XXI secolo e la lotta alle disuguaglianze", in *Culture della Sostenibilità*, n. 23, pp. 35-49.
Santerini, M. (2018), "Educazione sostenibile e giustizia in educazione", in *Pedagogia Oggi*, vol. 16, n. 1, pp. 71-82.
Santi, M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli: Liguori.
Santi, M., & Oliverio, S. (eds.) (2012), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry,* Milano: Liguori.
Scarpini, M. (2017), "*Philosophy for Children*. Un'educazione al pensare insieme", in *Infanzia*, n. 1, pp. 5-11.
Scarpini, M. (2023), *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*, Parma: Edizioni Junior.
Striano, M. (1999), *Quando il pensiero si racconta*, Milano: Meltemi.
Striano, M. (2016), "Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche", paper presentato al *John Dewey e la pedagogia democratica del '900 in occasione dei cento anni dalla pubblicazione di "Democrazia e Educazione"*, Roma, Università degli Studi di Roma Tre.
Treccani (2023), "Ambiente", *Vocabolario online*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, https://www.treccani.it/vocabolario/ambiente/, consultato il 29 giugno 2025.
WECD (1987), *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future,* reperibile su https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf, consultato il 22 marzo 2025.
Zavalloni, G. (2012), *La pedagogia della lumaca: Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna: EMI.