

Disuguaglianze eco-insostenibili.  
Prospettive di educazione ecofemminista *da Sud*  
Not-sustainable inequalities.  
Perspectives on ecofeminist education *from the South*

**Raffaella C. Strongoli**

Professoressa Associata, Università degli Studi di Catania, [raffaella.strongoli@unict.it](mailto:raffaella.strongoli@unict.it)



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

# ABSTRACT

Prendendo le mosse dall'analisi delle intersezioni tra le caratteristiche attribuite culturalmente alle categorie delle persone socializzate come donne, dell'ambiente *naturale e dei Sud*, avanzate da una pedagogia ecofemminista meridiana, il contributo indaga alcune delle forme di povertà educativa determinate dalle condizioni di marginalità non soltanto geografica. Attraverso l'adozione di prospettive decoloniali e socio-materialiste, l'articolo si propone di rintracciare connessioni tra materialità e didattica negli ambienti di apprendimento al fine d'individuare le configurazioni assunte dalle sempre più evidenti disuguaglianze educative delle condizioni sociali e materiali *dei Sud*.

## KEYWORDS

Educazione decoloniale; pedagogia meridiana; socio-materialismo; ecofemminismo; ecodidattica.  
Decolonial education; meridian pedagogy; socio-materialism; ecofeminism; ecodidactics.

The paper investigates some of the forms of educational poverty determined by conditions of marginality. The starting point is the analysis conducted by the proposed meridian ecofeminist pedagogy, on the intersections between the peculiar characteristics culturally attributed to the categories of people socialized as women, the *natural* environment and *the South*. The article aims to trace connections between materiality and education in learning environments through the adoption of decolonial and socio-materialist perspectives; the purpose is to identify the limits of the increasingly pronounced differences in the social and material conditions *of the Souths*.

**Citation:** Strongoli R.C. (2025). Disuguaglianze eco-insostenibili. Prospettive di educazione ecofemminista *da Sud*. *Women & Education*, 3(5), 85-89

**Corresponding author:** Raffaella C. Strongoli | [raffaella.strongoli@unict.it](mailto:raffaella.strongoli@unict.it)

**Copyright:** © 2025 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

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

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-we-III-05-25\\_16](https://doi.org/10.7346/-we-III-05-25_16)

**Submitted:** March 26, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2975-0105 (online)

## 1. Educazione ecofemminista meridiana

Androcentrismo e antropocentrismo sono due facce della medesima medaglia. Con questa espressione sintetica e lapidaria si potrebbero identificare sinotticamente i tratti del portato culturale e deflagrante dell'ecofemminismo, quale movimento plurale e allargato di liberazione delle donne nato alla fine degli anni Settanta ed evolutosi in numerose scuole e correnti grazie a un lavoro critico di disvelamento delle connessioni tra crisi ambientale e società patriarcale avviato dall'attivista Francoise D'Eaubonne (1974).

L'individuazione di una linea di congiunzione e di una relativa chiave di lettura dello stato di oppressione che lega e connette le subalternità della femminilità e della natura, intesa in forma semplificata come l'insieme degli elementi biotici e abiotici, può senz'altro condurre verso un'interpretazione essenzialista che ancori le donne all'appartenenza, al genere assegnato alla nascita e, con esso, all'opportunità che l'esistenza femminile si espliciti tutta nel compimento dell'unico mandato *naturale*. Pertanto, prima di addentrarsi nella trattazione, è necessario sfondare il campo da tali possibili interpretazioni restrittive, poiché sin dal primo lavoro di D'Eaubonne, invero, risulta chiaro come le argomentazioni adottate riconducano l'oppressione delle donne a cause sociali e culturali e non ad aspetti naturali, come si evince dalla disamina condotta dalla stessa studiosa francese sulla liberazione sessuale e sulle istanze antiegoniche che muovono il suo saggio. Al netto della limitatezza storica e geografica cui è esposto il testo (Bahaffou, Gorecki, 2022), non sono poche le declinazioni ecofemministe gemmate da questo primo lavoro; esse mostrano la "costante volontà di fare emergere le dialettiche della differenza a tutti i livelli: nelle relazioni gerarchiche tra l'umano e il non umano, nei 'domini gemelli' dei costrutti dualistici di dominio (cultura-natura, maschile-femminile, esseri umani-animali non umani, colonizzatori-colonizzati), nelle dialettiche socio-politiche di classe, di etnia, di religione, di razza" (Iovino, 2017, p. 193).

La convergenza di ecologia e femminismo in una teoria sociale e in un movimento politico sfida le strutture ipostatizzate delle relazioni di genere, delle istituzioni sociali, dei sistemi economici e di quelli educativi rispetto al posto che l'umanità occupa nella biosfera (Mellor, 1996). Quando il nesso tra mondo femminile e ambiente naturale viene spogliato di ogni proiezione essenzialista e inteso come un aspetto contingente, determinato dalla condivisione della marginalizzazione, infatti, esso diviene un elemento in grado di favorire comprensione e apertura alle altre differenze, alle altre forme di marginalità, al loro riconoscimento e alla relativa lotta per la liberazione poiché "il disaccordo è iscritto nel DNA dell'ecofemminismo" (Bahaffou, Gorecki, 2022, p. LXXVII). In questo senso, l'ecofemminismo ha una lunghissima storia di emersione delle identità di genere che passa anche attraverso un percorso critico di rifiuto dell'essentialismo (Warren, 2000; Plumwood, 2002; Zabonati, 2012; Mies, Shiva, 2014; Marcomin, Cima, 2017) e che pone, tra le altre, una questione fondamentale per la proposta educativa avanzata in questa sede, cioè la declinazione dell'ecofemminismo in senso materialista (Gaard, 2011; Sheldon, 2015) e decoloniale (Bahaffou, 2020). Il tentativo di risoluzione dell'equazione donna-natura diventa, dunque, progressivamente secondario per l'ecofemminismo poiché viene a delinearsi il tentativo concreto di andare oltre questo binomio in cerca di nuove alleanze; in una tale direzione è possibile muovere verso quello che Rosi Braidotti ha definito come un "itinerario etico per cyborg e cattive ragazze" (2019), cioè verso un riconoscimento delle connotazioni materiali dei contesti che può assumere anche i tratti di un "realismo agenziale" determinando un incontro non contraddittorio tra realismo e costruttivismo sociale (Barad, 1996).

Il pluralismo posto sul tavolo da una siffatta prospettiva ecofemminista apre, così, a prospettive stratificate in senso intersezionale (Crenshaw, 1989) permettendo di porre in connessione altre forme di marginalizzazione, che assumono un ruolo determinante nell'orizzonte e nella pratica educativa di una pedagogia che voglia lavorare per delegittimare tutte le forme di oppressione ed esclusione. In particolare, con riferimento a uno dei dualismi cui si è accennato, cioè quello tra colonizzatori e colonizzati, la declinazione in senso intersezionale che può essere intrecciata con le categorie del femminismo e dell'ecologismo è quella del meridionalismo. La collocazione sul versante *naturale* degli aspetti più ancestrali e ancorati alla *terra*, intesa nel suo doppio significato geofisico e materico di opposizione all'etereo soffitto celeste, è una linea di congiunzione che consente di associare alla prospettiva ecofemminista il mondo meridionale e dei Sud per condurre un'introspezione collettiva utile a indagare tanto il sessismo quanto il razzismo ambientale e l'antimeridionalismo interiorizzati e a definire possibili percorsi educativi di decostruzione e decolonizzazione culturale (Strongoli, 2024a).

Il mondo femminile, quello naturale e quello meridionale sono vicini perché condividono vissuti di esclusione e marginalizzazione rispetto all'accesso e all'esercizio dell'autodeterminazione, della costruzione della conoscenza e della gestione autonoma delle scelte. Tra gli aspetti nevralgici d'intersezione tra ecofemminismo e meridionalismo un posto di rilievo, non poco problematico, è occupato dall'interiorizzazione del sentimento d'inferiorità e marginalità che colloca le soggettività poste alle polarità *minus* nel ruolo di spettatrici e spettatori di una storia fatta da altri. La narrazione simbolica dominante ha elaborato posizioni subalterne per le persone marginalizzate che finiscono per identificarsi e riconoscersi in queste rappresentazioni (Strongoli, 2024a). In una prospettiva storicamente radicata, che vuole il meridione d'Italia come un "paradiso abitato da diavoli" (Croce, 2006), una terra feconda, ma malsana, proprio in ragione delle caratteristiche delle popolazioni che vi vivono, allora diventa quasi fisiologico chiedersi se c'è spazio per forme di femminismo che diano spazio a queste voci di peculiare marginalizzazione: le

persone che vivono in tali margini possono essere femministe soltanto adottando modelli di emancipazione elaborati altrove oppure possono costruire rappresentazioni di femminismi peculiari in grado di rendere visibili tali istanze? Per condurre un autentico lavoro di costruzione di femminismi plurali che vada in questa direzione, è necessario, innanzitutto, avviare itinerari di decostruzione contestualizzata dei vissuti e delle interiorizzazioni di marginalità. In una narrazione separatista, che riconosce alle persone vissute in contesti diversi identità così tanto divergenti da collocarle in posizioni opposte lungo un asse di equilibrio di potere che ne identifica una parte come subalterna, le soggettività che vivono dentro tali forme di rappresentazioni sono condotte verso l'adozione di rappresentazioni fatte da altri, che risultano utili a definirle e a farlo per negazione. Immaginare e rappresentare se stessi significa, allora, farlo secondo canoni adeguati alle aspettative indotte dai pregiudizi e dagli stereotipi negativi o esotici interiorizzati e ritenere di dover necessariamente tagliare i nessi e i legami con parti delle proprie identità che mal si sposano con le stereotipizzazioni del Sud; in altre parole, se vuoi essere efficiente e vincente ed essere percepito come tale, la direzione sarà quella di descriversi e rappresentarsi come persone che hanno tratti "asburgici", "svizzeri" o, in ogni caso, affatto "mediterranei" (Fauzia, Amenta, 2024).

A partire da tali istanze di disvelamento, ha preso avvio la proposta di una pedagogia ecofemminista meridiana i cui tratti peculiari, sempre *in fieri*, sono connessi: con il riconoscimento dei pregiudizi che connotano il mondo femminile e quello meridionale, presuntamente più vicini ad una natura selvaggia e irrazionale, con l'accoglienza delle molte fragilità vissute e condivise in senso intersezionale e con la dimensione ecologica in senso sistemico (Bateson, 1991). Quest'ultima si richiama ad un'idea di ecologia intesa come una lente che consente un esercizio ecosistemico del limite (Strongoli, 2021), il quale rappresenta, a sua volta, uno strumento necessario per il ridimensionamento della tracotanza del potere ecologico ed educativo in favore di una mutazione verso pratiche formative antiautoritarie e decoloniali.

## 2. Sulla *insostenibilità* delle *disuguaglianze ecologiche ed educative*

Lungo la linea di demarcazione che segna la presunta opposizione tra razionalità e istinto, *logos* e *bios*, cultura e natura si colloca anche quella tra Nord e Sud, e, in particolare, tra un Nord globale che pensa ai Sud secondo categorie "settentrionali" rappresentandoli come "non-ancora-nord" e interiorizza forme di discriminazione implicita che conducono a una negazione dell'esistenza di un "altro interno". Ciò che ne deriva è un diverso spazio di cittadinanza che mostra l'esistenza di un modello d'inclusione selettiva. Anche se la questione meridionale, così come è stata rappresentata e narrata per una buona parte del secolo scorso, non sembra più essere visibile, né, tantomeno, risulti un problema da inserire nelle agende politiche e in quelle educative e sociali, essa, tuttavia, è uno degli assi su cui si compongono i rapporti di potere, le dinamiche d'inclusione ed esclusione che definiscono le traiettorie collettive e individuali in una prospettiva intersezionale che si interseca con dimensioni di classe, genere, abilità ed esposizione ai rischi ambientali (Connelli, 2022). Nonostante sia visibile e, a tratti, autoevidente l'*insostenibilità* delle disuguaglianze economiche, sociali ed educative tra le realtà geografiche italiane, tali disuguaglianze continuano a essere utilizzate per costruire gerarchie sociali sulla base di presunte differenze legittimate da una sempre più recrudescente istanza essenzialista che identifica la collocazione geografica con tratti distintivi immutabili (Lynn, 2010). Non sono poche le narrazioni che colpevolizzano, in modo più o meno esplicito, le popolazioni meridionali per le difficoltà economiche e sociali determinando, ad esempio, una diversa distribuzione delle risorse tra le istituzioni considerate virtuose e quelle ritenute incapaci, lasciando volontariamente sullo sfondo le diverse condizioni di partenza e, contribuendo, in tal modo, a una rappresentazione distorta di una gara falsata già ai blocchi di partenza (Daniele, 2015). È per queste ragioni che risulta necessaria l'assunzione di posture culturali ed educative (hooks, 2024) che non possono non dirsi vicine alle prospettive decoloniali proponendosi di decostruire la trama conoscitiva esistente (Abazeri, 2022); in questa direzione, infatti, prima di superare il colonialismo culturale è necessario riconoscerlo e decostruirlo, pertanto il "dopo" ricompreso nelle posizioni *postcoloniali* rischia di non consentire una lettura adeguata dello stato attuale delle cose (Grosfoguel, 2006).

Collocando la postura meridiana fuori da una semplicistica esaltazione delle identità del Sud, iscritte in prospettive di fissità determinate dalle collocazioni geografiche, l'orizzonte è, piuttosto, quello di una proiezione allargata che consenta di leggere e interpretare i caratteri contemporanei della questione meridionale su una mappa globale delle disuguaglianze (Ghisu, Mongili, 2021). La differenza tra le esperienze di vita e quelle educative condotte nel centro o nella periferia di un paese è un elemento molto rilevante nella definizione dell'identità dei soggetti che si muovono in relazione all'eredità di un antimeridionalismo interiorizzato. La marginalità e la periferia non sono categorie soltanto geografiche, bensì anche culturali e concettuali, che possono trasformare i margini in simbolici viali di transito nei quali si vive in attesa di raggiungere l'altro da sé, il centro, il Nord. In Italia, in particolare, la questione del femminismo può assumere letture in senso meridionalista poiché ad intrecciarsi sono i vissuti quotidiani, storicamente molto diversi, delle persone che vivono in grandi città o nelle periferie, nel Nord del paese o nel Sud Italia con quelli delle persone socializzate come donne (El Houssi, Sorbera, 2013). In questo

sensu, si può affermare che le donne meridionali siano parte di un gruppo colonizzato dentro una colonia più vasta che comprende tutto il meridione.

Su un versante complementare alla lettura interpretativa adottata sin qui, si colloca la dimensione espressamente materialista che ha nella considerazione delle coordinate meridionali una lunga storia le cui radici affondano nel “materialismo geografico” di Antonio Gramsci (Cupuzzo, Mezzadra, 2012, p.48); l’attenzione è posta sulla rilevanza che le condizioni spaziali e territoriali assumono nella definizione delle opportunità e, dunque, nella costruzione degli orizzonti e delle relative narrazioni. In senso peculiare, la declinazione pedagogica della prospettiva socio-materiale volge uno sguardo al potenziale educativo della materialità di oggetti, spazi e delle relative interazioni con essi (Fenwick, Edwards, Sawchuk, 2011). Se gli elementi materiali e l’ambiente fisico sono parte integrante delle pratiche sociali e delle relazioni umane, allora la materialità è una struttura reticolare situata fatta di spazi, tempi, corpi, oggetti, che, a loro volta, sono investiti di attribuzioni simboliche e culturali sullo sfondo di processi economici, sociali (Barone, 1997) e, dunque, politici. Il centro nevralgico da cui si diparte l’educazione sta, dunque, nella sintassi di spazi, tempi, corpi e simboli in cui il processo formativo è un’esperienza individuale e relazionale. Assumere una postura epistemologica didattica d’impronta socio-materiale conduce verso il superamento della prospettiva antropocentrica in favore del riconoscimento e della valorizzazione del non-umano (Ferrante, 2016; Faralli, Tiengo, Andreozzi, 2014; Braidotti, 2023) anche in senso ecologico (Strongoli, 2024b), senza che questo comporti il misconoscimento della responsabilità attiva dei soggetti, bensì garantendo il rispetto dell’agentività di tutti gli attori, contro ogni tentazione di invocare entità esterne precostituite.

In una dinamica tra figure e sfondi, sebbene sia chiaro quali tra i poli considerati sin qui ricoprano il ruolo primario di figura e quali, invece, quelli di sfondi sfumati, utili ad abbellire o a far risaltare i profili delle polarità centrali di mascolinità, cultura e Nord, tuttavia, l’adozione di una prospettiva socio-materiale consente di rilevare la presenza di caratteristiche proprie di questi sfondi in ragione delle loro dimensioni di profondità, grandezza e delle loro peculiarità in senso materiale. In un momento storico che vede implodere l’idea di Natura come altrove incontaminato, a crollare è la percezione dell’immobilità di questi presunti sfondi, poiché essi non hanno soltanto cominciato a muoversi, ma a caderci addosso, rendendoci consapevoli del fatto che non ci sono mai stati sfondi ontologici stabili (Nuti, 2021). La pervicacia socio-materiale di questi “non più sfondi” emerge in tutta la sua sostanza quando si pongono sul tavolo le questioni relative alle povertà assolute, a quelle educative e alla loro distribuzione tra le differenti regioni d’Italia (ISTAT, 2024). Tra queste forme di marginalizzazione, una che sembra ancora non aver trovato adeguato spazio di considerazione e trattazione è quella ecologica. Tra Nord e Sud, infatti, non esistono soltanto differenze relative a mobilità pubblica, mancanza di scelte di mezzi a ridotto impatto inquinante, ridotto accesso a servizi e beni, ma anche significative differenze rispetto all’esposizione ai cambiamenti climatici (European Environment Agency, 2024).

Da queste brevi coordinate si rileva l’opportunità di allargare lo sguardo attraverso l’adozione di posture educative ecofemministe meridiane per interrogare le parzialità dei punti di vista, nella consapevole impossibilità di parlare con una sola voce in nome e per conto di tutte le minoranze e di tutte le marginalità, e orientarsi verso un’autentica apertura a tutte le differenze al fine di ricollocare la diversità e le appartenenze multiple nella posizione centrale di componente strutturale di tutte le pratiche educative. Educare *al Sud* può assumere anche il senso di un’educazione *da Sud* che investa una necessaria crescita dei gradi di consapevolezza delle e dei docenti rispetto al ruolo fondamentale che tali aspetti ricoprono nella definizione delle identità dei soggetti in formazione e nella configurazione di percorsi didattici che riconoscano agli ambienti di apprendimento il potenziale educativo implicito ed esplicito in senso socio-materiale (Strongoli, 2021). Le possibili strade di progettazione didattiche e formative che si dipartono sono iscritte in forme di partecipazione democratica ai processi di apprendimento e insegnamento aperte delle soggettività periferiche (Lave, Wenger, 1991), di condivisione delle comunità di pratiche (Wenger, 1998), di co-costruzione di strumenti di valutazione formativa situati (Scriven, 1991), di riconoscimento della centralità dei metodi e delle tecniche didattiche quali veicoli di valori (Ciari, 1971).

La chiave sta nel *ri-guardare i luoghi*, scrive Cassano nel suo *Pensiero meridiano* (1996), intendendo il verbo in una duplice chiave interpretativa nel senso di aver riguardo per i luoghi e di tornare a guardarli. Non è necessario né opportuno che i femminismi ricusino le loro identità meridiane per compiere un lavoro di autentica emancipazione dalle istanze patriarcali acquisendo posture didattiche che tendono all’uniformità e alla standardizzazione di strumenti ed esiti attesi; al contrario, la strada da percorrere è tutta da costruire per legittimare istanze di libertà ed equità lontane da luoghi percepiti unicamente come spazi di oppressione e aprire al riconoscimento delle peculiari forme di resistenza, trasformazione e autodeterminazione *da Sud*.

## Riferimenti bibliografici

- Abazeri M. (2022). Decolonial feminisms and degrowth. *Futures*, 136, 102902.  
Bahaffou M. (2020). Écoféminisme decolonial: une utopie. *Assiégés*, 4.



- Bahaffou M., Gorecki J. (2022). Prefazione all'edizione francese. In F. Eaubonne, *Il femminismo o la morte. Il manifesto dell'ecofemminismo*. Reggio Calabria: Prospero.
- Barad K. (1996). Meeting the universe halfway: Realism and social constructivism without contradiction. In *Feminism, science, and the philosophy of science* (pp. 161-194). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Barone P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Bateson G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins.
- Braidotti R. (2023). *Il postumano (Vol. 3). Femminismo*. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- Cassano F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Ciari B. (1971). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti Paideia.
- Conelli C. (2022). *Il rovescio della nazione. La costruzione coloniale dell'idea di Mezzogiorno*. Napoli: Tamu.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140(1), pp. 139-167.
- Croce B. (2006). *Un paradiso abitato da diavoli*. Milano: Adelphi.
- Cupuzzo P., Mezzadra S. (2012). Provincializing the Italian Reading of Gramsci. In N. Srivastava, B. Bhattacharya (Eds.), *The Postcolonial Gramsci* (pp. 34-54). Londra: Routledge.
- Daniele V. (2015). Two Italies? Genes, intelligence and the Italian north-south economic divide. *Intelligence*, 49, pp. 44-56.
- D'Eaubonne F. (2022). *Il femminismo o la morte. Il manifesto dell'ecofemminismo*. Reggio Calabria: Prospero (ed. or. 1974. *Le féminisme ou la mort*. Paris: P. Horay).
- El Houssi L., Sorbera, L. (Eds.) (2013). Femminismi nel Mediterraneo. *Genesis*, XII/1.
- European Environment Agency (2024). *European Climate Risk Assessment*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faralli C., Tiengo A., Andreozzi M. (2014). *Donne, ambiente e animali non-umani: Riflessioni bioetiche al femminile*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Fauzia C., Amenta V. (2024). *Femminismo terrone. Per un'alleanza dei margini*. Roma: TLO.
- Fenwick T., Richard E., Sawchuk P. (2011). *Emerging approaches to educational research: tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaard G. (2011). Ecofeminism revisited: Rejecting essentialism and re-placing species in a material feminist environmentalism. *Feminist formations*, 23, 2, pp. 26-53.
- Ghisu S., Mongili A. (a cura di) (2021). *Filosofia de Logu: decolonizzare il pensiero e la ricerca in Sardegna*. Milano: Meltemi.
- Grosfoguel R. (2006). *From postcolonial studies to decolonial studies: Decolonizing postcolonial studies*. New York: Binghamton university, Fernand Braudel center.
- hooks b. (2024). *Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Scholé.
- Iovino S. (2017). I racconti della diossina Laura Conti e i corpi di Seveso. *CoSMo - Comparative Studies in Modernism*, 10, pp. 191-214.
- ISTAT (2024). La povertà in Italia - Anno 2023. In [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT\\_POVERTA\\_2023.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT_POVERTA_2023.pdf) (ultima consultazione 23/03/2025)
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynn R. (2010). In Italy, north-south differences in IQ predict differences in income, education, infant mortality, stature, and literacy. *Intelligence*, 38, 1, pp. 93-100.
- Marcomin F., Cima L. (a cura di) (2017). *L'ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*. Padova: Il Poligrafo.
- Mellor M. (1996). The politics of women and nature: Affinity, contingency or material relation? *Journal of Political Ideologies*, 1(2), pp. 147-164.
- Nuti R. (2021). Ecologia senza natura o ontologia senza storia? *Nóema: Filosofia dell'ecologia: eco-poietica ed eco-paedeutica*, 12, 88-105.
- Plumwood V. (2002). *Feminism and the Mastery of Nature*. USA e Canada: Routledge.
- Scriven M. (1991). Chapter II: Beyond formative and summative evaluation. *Teachers College Record*, 92(6), pp. 19-64.
- Sheldon R. (2015). Form / Matter / Chora. Object-Oriented Ontology and Feminist New Materialism. In R. Grusin (Ed.), *The Nonhuman Turn* (pp. 193-222). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Strongoli R.C. (2024a). Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 165-177.
- Strongoli R.C. (2024b). Spazi educanti e strutture latenti della materialità. In G. Barone, G. Cucuzza, A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo* (pp. 112-120). Milano: FrancoAngeli.
- Strongoli R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Warren K. (2000). *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zabonati A. (a cura di) (2012). *Ecofemminismo/Ecofeminism*. Numero monografico di *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*.